

# **Der Umgang mit Befehl und Gehorsam im österreichischen Bundesheer als Problem der Wehrpädagogik**

DIPLOMARBEIT

zur Erlangung des Magister-Grades der

Philosophie

an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen

Fakultät der Universität Wien.

von

Bernhard Joseph Meurers

## **Vorbemerkung**

Meine Erfahrungen als Truppenoffizier, langjähriges Studium entsprechender Literatur, zahlreiche Gespräche und Diskussionen, insbesondere im Rahmen meiner Tätigkeit als Lehroffizier an der Landesverteidigungsakademie, sowie die jahrelangen Bemühungen des österreichischen Bundesheeres um die Menschenführung und im Gegenzug dazu die offensichtlich schlechte Einstellung abrüstender Rekruten zum Heer, haben mich zu der Gewißheit kommen lassen, daß nicht nur in motivatorischer Hinsicht, sondern vor allem im Umgang mit Befehl und Gehorsam Defizite vorhanden sein müssen. Die Tätigkeit als Lehroffizier für den Bereich Stabsdienst/Führungs- und Organisationslehre, die damit verbundene enge Zusammenarbeit mit der wehrpädagogischen Abteilung sowie mein Studium der Pädagogik und Psychologie an der Universität WIEN, haben mich beinahe zwangsläufig dazu veranlaßt, diese Thematik eingehend zu behandeln.

Das Gehorsamsprinzip wird zumindest im deutschsprachigen Raum in einschlägigen Studien zwar immer wieder thematisiert, Befehl und Gehorsam an sich werden jedoch kaum oder gar nicht beleuchtet bzw. begründet. Vor allem erscheint es wenig hinreichend, deren Rechtfertigung beinahe ausschließlich in ihrer Funktionalität zu suchen und aus verfassungsmäßigen Gegebenheiten abzuleiten. Ich wollte daher mein Studium mit einer Diplomarbeit abschließen, in der einerseits über den Umgang mit Befehl und Gehorsam im österreichischen Bundesheer reflektiert wird und dementsprechende Konsequenzen abgeleitet werden, und andererseits die Wehrpädagogik um einen Beitrag in einem Feld bereichert wird, in dem das augenscheinlich seltener der Fall ist.

Ausgehend vom Begriff „Führen“, von Führen und Erziehen als Prozeß, der Frage nach dem pädagogischen Anspruch sowie dem Verhältnis von Führer und Geführten wird die Bemühung angestellt, Befehl und Gehorsam nicht aufgrund ihrer Funktionalität oder aus verfassungsmäßigen Gegebenheiten heraus, sondern in der Widerspruchslosigkeit und gegenseitigen Abhängigkeit von Autorität und Freiheit zu begründen. In einem weiteren Schritt wird dann der Versuch unternommen, militärischen Gehorsam zu definieren und das dahinter stehende Menschenbild zu erklären. Daran anschließend wird anhand der im österreichischen Wehrrecht enthaltenen Bestimmungen sowie der durch die militärische Führung hinsichtlich Autorität und Freiheit gesetzten Maßgaben der Frage nachgegangen, inwieweit sich militärische Führung auf dieses zugrundeliegende Menschenbild beruft und inwieweit sich ihr Gehorsamsverständnis mit diesem deckt. Demnach will die militärische Führung des österreichischen Bundesheeres einen in Freiheit gewählten und gesetzten Gehorsam.

Der Vergleich mit der Wirklichkeit des militärischen Dienstes ergibt jedoch ein weitgehend anderes Bild und entspricht durchaus nicht immer dem, was militärische Führung will. Die angestellte kritische Betrachtung der Handhabung typischer militärischer Umgangsformen bzw. Rituale und vor allem bei Soldaten im Assistenzeinsatz durchgeführte Umfrage lassen das leicht erkennen. Eines der größten Defizite scheint hierbei der Mangel an nötiger Herzenswärme zu sein.

Dem beizukommen und weil Pädagogik unter anderem darüber nachzudenken hat, „was sein soll“, werden abschließend hypothetische Grundsätze aufgestellt, an denen rechter Umgang mit Gehorsam erkennbar werden kann, und die es gilt, sich anzueignen und sich bewußt zu machen. Dies zu bewerkstelligen, bedarf es nicht zuletzt Konsequenzen für die Führungsausbildung, wobei es vor allem auf ein entsprechendes allgemeines Bildungsangebot und eine umfassendere geisteswissenschaftliche Orientierung militärischer Führer ankommen wird.

Die vorliegende Arbeit stellt nicht zuletzt auch einen Beitrag zur Verbesserung der Führungs- und Organisationskultur im österreichischen Bundesheer dar und soll in diesem Sinne der Diskussion dienen und weitere Überlegungen veranlassen. Führen heißt Dienen! Wir dürfen deshalb nie aufhören, über uns, unsere Institutionen und deren Umfeld nachzudenken. Dies zu tun, war ebenfalls Zweck dieser Arbeit.

Ich bedanke mich bei all denen, die mich in meinem Studium gefördert und zur vorliegenden Diplomarbeit beigetragen haben, insbesondere aber bei meinem Mentor, Freund, seinerzeitigen unmittelbaren Vorgesetzten und Studiumskollegen ObstdG Karl PICHLKASTNER, bei Herrn Gen Ernest KÖNIG für die Möglichkeit der Veröffentlichung meiner Diplomarbeit im Rahmen der LVAK-Schriftenreihe und nicht zuletzt bei Herrn Bgdr Udo RUMERSKIRCH und seinen Mitarbeitern, die mir jede fachliche Unterstützung haben zukommen lassen.

KLAGENFURT im SEPTEMBER 1999



(Mag. Bernhard MEURERS, Obstlt)

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>7</b>
1.1	Problem und Untersuchungsziel	7
1.1.1	Begründung der Untersuchung	7
1.1.2	Das zugrundeliegende Problem	9
1.1.3	Ziel der Untersuchung	12
1.2	Begründung der Problematik als eine wehrpädagogische	13
1.2.1	Situation der Wehrpädagogik	13
1.2.2	Wehrpädagogik	15
1.2.3	Rechtfertigung als wissenschaftlicher Beitrag	17
1.2.4	Verweisung der Problemstellung an die Wehrpädagogik	18
1.3	Überlegungen zur Untersuchungsmethode	19
1.3.1	Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik	20
1.3.2	Wahl der Methode	24
<b>2</b>	<b>Führen und Erziehen</b>	<b>26</b>
2.1	Der Begriff „Führen“	27
2.2	Pädagogischer Anspruch	29
2.3	Führen und Erziehen im pädagogischen Blickfeld	30
2.4	Erziehen und Führen als Prozeß	30
2.5	Führen ist Erziehen	33
<b>3</b>	<b>Das Verhältnis zwischen Führer und Geführten</b>	<b>37</b>
3.1	Aspekte der Führungstheorien in der empirischen Sozialforschung und Psychologie	38
3.2	Motivation	39
3.3	Kommunikation	42
3.4	Vertrauen	45
3.5	Pädagogischer Bezug	49
<b>4</b>	<b>Die Begründungsproblematik des Gehorsams</b>	<b>50</b>
4.1	Autorität und Freiheit	53
4.2	Das Problem der Freiheit	54

4.2.1	Grundformen der Freiheit	55
4.2.2	Weitere Formen von Freiheit	58
4.2.3	Frage nach der Begründung	58
4.2.4	Freiheit und Unfreiheit	60
4.2.5	Freiheit und Zurechenbarkeit von Verantwortung	65
4.2.6	Resümee zum Problem der Freiheit	67
4.3	Das Problem der Autorität	68
4.3.1	Autorität und Freiheit als Gegensatz	69
4.3.2	Autorität als Grundlegung der Freiheit	71
4.3.3	Die Unvermeidlichkeit von Autorität	73
4.3.4	Die Träger der Autorität	75
4.3.5	Autorität und Gewalt	75
4.3.6	Resümee zum Problem der Autorität	76
<b>5</b>	<b>Militärischer Gehorsam</b>	<b>78</b>
5.1	Gehorsam als Phänomen	79
5.1.1	Gehorsam als konstitutionaler Faktor	80
5.1.2	Gehorsam als Verhaltenskomponente	81
5.1.3	Bedeutung für Führen und Erziehen	83
5.2	Merkmale des militärischen Gehorsams	83
5.2.1	Die historische Wurzel	84
5.2.2	Das heutige Verständnis	86
5.3	Begründung des zugrundeliegenden Menschenbildes	87
<b>6</b>	<b>Gehorsamsverständnis der militärischen Führung</b>	<b>89</b>
6.1	Konsequenzen aus dem österreichischen Wehrrecht	90
6.1.1	Pflicht und Freiheit	90
6.1.2	Das Treuegelöbnis als selbstgesetztes Gesetz	91
6.2	Autorität und Freiheit in den Maßgaben der militärischen Führung	92
6.2.1	Autorität und Freiheit in den militärischen Dienstvorschriften	92
6.2.2	Rückbezogenheit auf das Menschenbild	95
6.3	Verständnis eines Gehorsams in Freiheit	96

<b>7</b>	<b>Der Gehorsam in der militärischen Wirklichkeit</b>	<b>99</b>
7.1	Uniform und Einheitlichkeit	99
7.2	Rapport	103
7.3	Umgangston und -sprache im militärischen Dienstbetrieb	104
7.4	Der Umgang mit der Disziplin	106
7.5	Befehl und Auftragstaktik	108
7.6	Gehorsam aus der Sicht von Soldaten	111
7.6.1	Zustimmung zu Gehorsam	112
7.6.2	Folgsamkeit	112
7.6.3	Erleben von Gehorsam	113
7.6.4	Autorität und Freiheit	114
7.6.5	Verantwortung	114
7.7	Resümee	115
<b>8</b>	<b>Grundsätze im Umgang mit Gehorsam</b>	<b>117</b>
8.1	Annehmen des Soldaten in seiner vollen Persönlichkeit	117
8.2	Bemühen um Motivation	118
8.3	Beziehungsorientierte Kommunikation	120
8.4	Gehorsam als Orientierung	121
8.5	Herzensbildung	122
<b>9</b>	<b>Ausblick: Konsequenzen für die Führungsausbildung</b>	<b>123</b>
9.1	Bildungsangebot	124
9.2	Charakter und Haltung im Anforderungsprofil	125
9.3	Methoden der Erwachsenenbildung	125
9.4	Umfassendere geisteswissenschaftliche Orientierung	125
<b>10</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>127</b>
<b>11</b>	<b>Curriculum Vitae</b>	<b>132</b>
<b>12</b>	<b>Stichwortverzeichnis</b>	<b>134</b>

**Anhang 1:** Kurzbefragung zur Feststellung des Allgemeinverständnisses.

**Anhang 2:** Umfrage zum Thema: Gehorsam und dessen Bewandtnis.

# 1 Einleitung

## 1.1 Problem und Untersuchungsziel

### 1.1.1 Begründung der Untersuchung

Spricht man von „Gehorsam“, dann wird dieser Begriff vor allem im vorwissenschaftlichen Bereich, erst recht, wenn vom Militär verlangt, als Inbegriff autoritärer oder totalitärer Machtausübung assoziiert. „Gehorsam“ ist in der heutigen Gesellschaft jedenfalls negativ belegt und erzeugt vielfach Unbehagen.

Militär und militärische Führung hingegen haben damit kein Problem, auch dann nicht, wenn sie sich als eine demokratisch legitimierte Institution verstehen. Das Prinzip militärischen Gehorsams wird als die Grundlage des Funktionierens von Militär überhaupt verstanden. Dies läßt sich mit der historischen Entwicklung von Streitkräften sowie hinsichtlich seiner Notwendigkeit begründen. Es hat dadurch aber auch eine gewisse Tradition erhalten und ist so etwas wie ein „militärisches Tabu“ geworden, das angesichts der heute rasant fortschreitenden technischen und gesellschaftlichen Entwicklung nicht oder höchst selten reflektiert wird.

Versteht sich das österreichische Bundesheer als ein der pluralistisch demokratischen Gesellschaft verbundenes Militär, das sich ausschließlich im Rahmen der Verfassung zu bewegen hat<sup>1</sup>, und meint es darüber hinaus von sich selbst, es könne ohne den „selbständig denkenden und handelnden Einzelkämpfer“<sup>2</sup> nicht mehr auskommen und „sieht Pädagogik im Gehorsam gegenüber einem Befehl keine absolut wertvolle Handlung, sondern eher eine relative“<sup>3</sup>, dann muß es Notwendigkeit sein, ein unabdingbares Charakteristikum militärischen Lebens<sup>4</sup>, wie es das Prinzip von „Befehl und Gehorsam“ ist, zu hinterfragen. Dies umso mehr, als dieses im heutigen militärischen Alltag von den Führungskräften aller Ebenen, ungeachtet des jeweiligen Bildungs- oder Ausbildungsstandes, automatisch und selbstverständlich eingefordert wird. Dabei scheint nicht immer klar zu sein, mit welcher Berechtigung es in der jeweiligen Situation zum Zug kommen darf und ob es dann auch den Normen entspricht, denen sich das Militär heute verpflichtet fühlt. Und vielfach merken militärische Führer nicht, daß sie dieses Prinzip überhaupt anwenden und welche Konsequenzen es für den Untergebenen nach sich zieht.

---

<sup>1</sup>vgl. Josef URBAN, Das Normenproblem in der militärischen Erziehung, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, September 1990, S. 60 f.

<sup>2</sup>N.N.: Theresianische Militärakademie, Lehrbehelf II/601/b1, WR. NEUSTADT, o.J., S. 6.

<sup>3</sup> vgl. Josef URBAN, Das Normenproblem in der militärischen Erziehung, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, September 1990, S. 118.

<sup>4</sup> vgl. ebenda, S. 118.

Verstöße gegen den Gehorsam werden mit einer Palette von Sanktionen geahndet, beginnend mit erzieherischen Maßnahmen bis hin zu Strafen, die in ihrem Vollzug auch nicht immer dem Tatbestand angemessen zu sein scheinen und die oft mehr konditionierende Wirkung haben, denn erzieherischen Wert.

Nach Erfahrung des Verfassers, der selbst Angehöriger der militärischen Führung ist, scheint das Prinzip des „Gehorsams“ für eine sich der Demokratie verpflichtet fühlende Armee, als welche sich das österreichische Bundesheer versteht, oft zu sehr im Vordergrund zu stehen und hinsichtlich seiner Legitimierung wenig reflektiert zu werden. Auf die kritische Urteilskraft des Individuums wird kaum eingegangen. Der bedingungslos gehorchende Mensch ist eben leichter zu führen und zu lenken. Das Abverlangen von Gehorsam muß aber von Verantwortung getragen sein und bedarf deshalb immer wieder des begleitenden Überzeugens.

Das führt bei den Geführten, die natürlich in der militärischen Hierarchie auch selbst wiederum Führer sein können, zu großem Unbehagen und letztlich zur Sinnfrage, mit deren Beantwortung sie als Individuum dann oft allein gelassen werden. Nicht zuletzt dürfte in diesen Umständen eine der Ursachen für das Akzeptanzproblem des Heeres und seine „Kluft mit der Gesellschaft“<sup>5</sup> zu suchen sein. Schlußendlich könnte das auch heißen, daß das Menschenbild, welches das österreichische Militär hat, mit dem der Gesellschaft und ihrer Mitglieder wenig gemein hat bzw. dieses nicht oder wenig glaubwürdig vermittelt wird. Militärische Führung scheint oft nicht im Stande, „Befehl und Gehorsam“ angesichts mündiger Menschen richtig anzuwenden und legitimieren zu können. Wie anders sonst sollten die bekannten Ausfälligkeiten und das offensichtliche Abnehmen der Akzeptanz seitens der jungen Soldaten in einem Heer erklärt werden, das sich explizit zur pluralistischen Gesellschaft bekennt, sich als eines der Demokratie verpflichtetes und an den verfassungsmäßigen Auftrag gebundenes versteht.

Wenn dem nun so sein sollte und wenn sich weiters das österreichische Bundesheer wie alle westlichen Armeen heute beispielsweise an der Landesverteidigungsakademie eine Wehrpädagogik leistet, dann ist die Frage berechtigt, ob diese hier etwas tun kann und muß. Wehrpädagogik ist eine sehr junge Wissenschaft, die sich als Teildisziplin der Pädagogik versteht. Sie hat sich allerdings, wie später noch auszuführen sein wird, zumindest in Österreich noch nicht konsolidiert und in den Erziehungswissenschaften nicht etabliert, sondern ist erst dabei, ihren Gegenstand abzustecken. Beim Versuch, sich zu bestimmen, befaßt sie sich vorerst noch weitgehend mit Fragen der Didaktik und der Ausbildung sowie dem Erziehungsalltag im Militär. Diesbezügliche

---

<sup>5</sup> vgl. Franz KERNIC, Die isolierte Armee, in: Franz Kernic, Udo Rumerskirch, Wolfgang Schneider, Die isolierte Armee, Kritische Bemerkungen zur Landesverteidigung, Signum-Verlag Ges.m.b.H.&Co.KG, WIEN, 1990, S. 31.



Erklärungen und Rechtfertigungen werden dabei meistens auf die Verfassung als einem allgemein anerkannten gesellschaftlichen Konsens, zu dem sich jeder Bürger, welcher der Gesellschaft angehören will, bekennt und womit er schließlich auch die militärischen Methoden der Führung anerkennt, rückgeführt. Jedenfalls sind dem Verfasser trotz umfangreicher Recherchen nur wenige anders gerichtete Arbeiten bekannt geworden. Ohne jetzt noch der Frage nachzugehen, was nun Wehrpädagogik sein soll oder wollen soll, erscheint es doch plausibel, daß sie sich notwendigerweise mit dem oben beschriebenen Problem grundlegend zu befassen hat, um im Rahmen der Erziehungswissenschaften für die militärische Führung ihren Beitrag zu leisten. Das Prinzip von „Befehl und Gehorsam“ ist vermutlich ein besonderes Problem der Wehrpädagogik.

Die vorliegende Arbeit soll neben anderen ein Versuch sein, der Wehrpädagogik ein weiteres geeignetes Feld zu eröffnen, sich ihren Gegenstand abzustecken und der militärischen Führung eine Hilfestellung zu geben, wenn diese pädagogisch handeln will.

### **1.1.2 Das zugrundeliegende Problem**

Führung ist der Vorgang einer zielbezogenen Beeinflussung des Verhaltens von Mitarbeitern. Militärisches Führungsverhalten geht von Werten und darauf beruhenden Einstellungen und Normen aus, die in der Form der soldatischen Tugenden ihren besonderen Ausdruck finden. Gehorsam ist eine der militärischen Tugenden.

Führungsverhalten macht im Einsatz und im Frieden prinzipiell keinen Unterschied. Aufgrund der Einsatzbedingungen verlagert sich lediglich die Gewichtung der Situationskriterien, indem Lebensbedrohung, Zeitdruck, Unvorhersehbarkeit und Unsicherheit hinsichtlich der Entscheidungsgrundlagen die komplexe Situation prägen. Die Besonderheit militärischer Führung liegt darin, daß sie auch unter den außergewöhnlichen Belastungen des Krieges, vor allem im Gefecht, tätig werden muß. Militärische Führer müssen oft bei Ausfällen von Personal und Material, unter Zeitdruck und in ungeklärten Lagen handeln.<sup>6</sup>

Die Forderung an den Soldaten, wenn notwendig, sein Leben einzusetzen, und die Pflicht des militärischen Führers, dies dann auch von sich und anderen zu verlangen, geben der Menschenführung ein außerordentliches Gewicht.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> vgl. Horst PLEINER und Karl PICHLKASTNER, Allgemeiner Stabsdienst, ein Beitrag zur Organisationskultur, Arbeitsgemeinschaft Truppendienst des BMLV, Wien (Hrsg), Band 33, Verlag Herold Wien, 1993, S. 46 ff.

<sup>7</sup> vgl. Heeresdienstvorschrift HDV 100/ 200, Truppenführung, Nr. 102.

Das österreichische Bundesheer weiß sich wie alle Streitkräfte demokratischer Länder dem verfassungsmäßigen Auftrag und den in der Verfassung als gesellschaftlichen Konsens verbrieften Grundhaltungen und Werten verpflichtet, wobei die Landesverteidigung als gesamtgesellschaftliche Angelegenheit und als umfassende verstanden wird. Damit fällt dem Heer einmal die Aufgabe zu, dem mündigen Staatsbürger das nötige Wissen und Können zu vermitteln, um im Ernstfall seinen Beitrag zur militärischen Landesverteidigung leisten zu können. Des weiteren muß es aber auch soldatische Tugenden vermitteln, ohne die keine Armee funktionstüchtig ist, ihn also „zu soldatischer Haltung erziehen“ und ihn letztlich im Einsatz so führen, daß er seinen Teil einbringen und der Auftrag erfüllt werden kann. Darüberhinaus wird das Heer nicht umhin können, die Sinnhaftigkeit seiner Aufgabe deutlich sowie die Notwendigkeit seiner Handlungsweisen und Prinzipien einsichtig zu machen. Daraus ergeben sich Ziel und Richtung „zielbezogener Beeinflussung“, wie sie oben erwähnt wurde.

Führen ist somit Erziehen sowie letztlich Bilden und sohin pädagogisches Handeln. Das gilt nicht nur für die militärische Ausbildung im Frieden, sondern auch und vielleicht erst recht im Einsatz sowie im Gefecht selbst, wenn man davon ausgehen kann, daß der Mensch ständig Erfahrungen macht, die er verarbeitet, verinnerlicht und bewertet und die so seiner Reifung auch als Erwachsener dienen.

Gehorsam und Gehorsamsprinzip können entgegen zahlreichen Versuchen in der pädagogischen Führung nur schwerlich in Zweifel gezogen werden. Wie sonst sollte denn Lernen funktionieren, der Educandus dort, wo er noch keine Einsicht haben kann, vor Schaden bewahrt werden? Oder wie sollte denn dann Erziehung von statten gehen? Es wird immer irgendwelche Regeln geben, die es einzuhalten gilt und denen gehorcht werden muß, wenn die Gesellschaft funktionieren soll.

Und dennoch herrscht Unbehagen darüber, was angesichts einer Gesellschaft, in der Autorität und Gehorsam eher negativ belegt sind, erklärbar sein mag. Allerdings wird, wie viele Umfragen<sup>8</sup> der letzten Jahre zeigen, auch der militärischen Führung oft nur ungenügendes Vertrauen, die Basis für den Gehorsam, geschenkt. Das erscheint auch nicht verwunderlich, wenn - vielleicht auch nur fallweise, jedoch oft genug - im österreichischen Bundesheer immer wieder Beschimpfungen, Herumbrüllereien und Machtdemonstrationen vorkommen, einige Ausbilder sich wie „Schleifer Platzek“<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> vgl. Ergebnisse der im Bereich des Korpskommando I durchgeführten GWD-Befragungen zum Einrücken und beim Abrüsten.

<sup>9</sup> Anm.: „Wachtmeister Platzek, der Schleifer Platzek, anerkannt erfolgreichster Rekrutenausbilder des Regiments“ (zit. Hans Helmut KIRST, 08/15, Gesamtausgabe der Trilogie, Lizenzausgabe für die Mitglieder des Deutschen Bücherbundes, Verlag Kurt Desch, GmbH, München, Wien, Basel, 1954, 1955, S. 14) ist eine vielleicht etwas überzeichnete Romanfigur der deutschen Wehrmacht des dritten Reiches in H.H. KIRST's Trilogie, die aber den zur Schikane und zu Ausfälligkeiten neigenden Vorgesetzten bzw. Kommandanten

benehmen, unnötige Wartezeiten auftreten und Schikanen gesetzt werden. Solche Vorfälle passieren immer wieder, obwohl über die Umsetzung pädagogischer Konzepte nachgedacht, die Ausbildung in Führungsmethodik verbessert und intensiviert wird.<sup>10</sup>

In diesem Zusammenhang ist es berechtigt, die Frage nach dem militärischen Gehorsam und seinem Umgang im österreichischen Bundesheer zu stellen. Denn darauf beruhen militärische Führung, damit auch das Führungsverhalten und letztlich die gesamte Betriebskultur des österreichischen Bundesheeres. Dies umso mehr, als sich bei näherer Betrachtung derselben unschwer erkennen läßt, daß es schon in den verschiedenen Führungsebenen unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Gehorsam gibt. Man denke beispielsweise nur an die Verschiedenartigkeit disziplinärer Würdigung<sup>11</sup> von Gehorsamsverletzungen zwischen wehrpflichtigen Grundwehrdienern und dem Kader. Durchaus unterschiedlich sind auch Art und Weise, wie Gehorsam in Einsatz und Frieden abverlangt wird. Paradoxerweise wird gerade im Frieden oftmals die den Befehl begleitende und manchmal zeitaufwendige Überzeugungs- und Informationsarbeit vernachlässigt. Meist werden Befehle ausschließlich apodiktisch erteilt und durch das Androhen entsprechender Konsequenzen durchgesetzt.

So erhebt sich, wie schon erwähnt, die Frage, ob das österreichische Bundesheer mit dem Gehorsam immer richtig umgeht, das heißt, ob es nach den diesbezüglichen Prinzipien seiner Handlungsweisen fragt und sich nach diesen richtet. Der ausschließliche Rückbezug auf Verfassung und die auf dieser beruhenden Gesetze, sowie die alleinige Legitimation des Gehorsams damit, daß Militär sonst nicht funktionieren könne, ist dabei nicht hinreichend. Das ist nur dann möglich, wenn man die Möglichkeit ausschließt, daß demokratische Gesellschaften aus sich heraus ihre Verfassung nicht auch in eine andere, menschenverachtende Richtung ändern können,

---

treffend charakterisiert. Er heißt nicht umsonst „Schleifer“ Platzek, bürgt dafür, daß „den Kerlen die Hammelbeine langgezogen werden (zit. ebenda, S. 111) und läßt seine Rekruten mit dem Bauch auf einem Schemel liegend über lange Zeit sinnlos und mit Genuß Schwimmbewegungen vollführen. Schließlich wird gegen ihn der Aufstand geprobt, weil man will, daß er sich „wie ein halbwegs zivilisierter Mensch ... und nicht wie ein wildgewordener Schlächtergeselle...“ (zit. ebenda, S. 190) benehmen soll.

<sup>10</sup> vgl. Ernst FRISE, Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: TRUPPENDIENST, Zeitschrift für Führung und Ausbildung im Bundesheer, Hrsg.: BMLV/Arbeitsgemeinschaft Truppendienst, Herold Druck- und Verlagsgesellschaft mbH, Ausgabe 6/93, S. 498.

<sup>11</sup> Anmerkung: „Disziplinäre Würdigung“ ist ein im österreichischen Bundesheer üblicher Fachbegriff und meint die disziplinäre Behandlung von Pflichtverletzungen nach den im Heeresdisziplingesetz festgelegten Verfahren.

welche auch die Pädagogik bestimmen will. Dies ist aber zumindest möglich (Paradoxon der Demokratie).<sup>12</sup>

Die militärische Führung des österreichischen Bundesheeres und die österreichische Wehrpädagogik führen vorwiegend den Rückbezug auf die Verfassung an und lassen kaum erkennen, auf welche grundlegenden Prinzipien und auf welches Menschenbild ihre Handlungen und ihr Gehorsamsverständnis rückgebunden sein sollen.

### **1.1.3 Ziel der Untersuchung**

Ziel ist es daher,

- zu untersuchen, mit welchen grundlegenden Prinzipien Gehorsam im Allgemeinen und militärischer Gehorsam im Besonderen begründet werden kann,
- zu untersuchen, inwieweit sich das Gehorsamsverständnis der militärischen Führung, sowie dessen Anwendung im Dienstbetrieb darauf rückbeziehen lässt,
- diesbezügliche Diskrepanzen und Mängel aufzuzeigen und
- daraus Konsequenzen für die Führungsausbildung im österreichischen Bundesheer zu ziehen,

um damit einen Beitrag zum Gegenstand der Wehrpädagogik in Österreich zu leisten.

Dieses Ziel sollte erreichbar sein, indem

- der Zusammenhang militärischen Führens, für den explizit das Gehorsamsprinzip charakteristisch ist, mit pädagogischem Handeln verständlich gemacht wird,
- die dem Gehorsam zugrundeliegenden Prinzipien hinterfragt und militärischer Gehorsam als eine Form des Gehorsams erklärt werden,
- anhand der im österreichischen Bundesheer gültigen Bestimmungen und Führungsgrundlagen das Gehorsamsverständnis der militärischen Führung interpretiert und hinsichtlich Übereinstimmung mit denen des Gehorsams überprüft werden,
- anhand ausgesuchter Beispiele und Situationen die Anwendung des Gehorsamsprinzips im Dienstbetrieb des österreichischen Bundesheeres beschrieben und hinsichtlich grundlegender Prinzipien evaluiert wird,
- Diskrepanzen aufgezeigt werden und

---

<sup>12</sup> vgl. Karl POPPER, Die Paradoxien der Souveränität, in: David MILLER, Hrsg., Karl Popper Lesebuch, Ausgewählte Texte zu Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie, J.C.B. Mohr(Paul Siebeck), Tübingen, 1995, S. 312 f. und 431.

- in Konsequenz dessen als Ausblick Handlungsanweisungen und wehrpädagogische Empfehlungen für die Führungsausbildung im österreichischen Bundesheer entwickelt werden.

## **1.2 Begründung der Problematik als eine wehrpädagogische**

Wenn eingangs behauptet wird, die angesprochene Problematik sei eine besonders wehrpädagogische, und unter anderem versucht werden soll, einen Beitrag zur Gegenstandsfindung der Wehrpädagogik zu leisten, ist es notwendig, sich mit deren Situation und dem, was man unter ihr verstehen kann, zu befassen. Dies erscheint zumindest insofern erforderlich, als es zur Rechtfertigung der aufgestellten Behauptung notwendig ist.

### **1.2.1 Situation der Wehrpädagogik**

Wehrpädagogik ist eine sehr junge Disziplin und wissenschaftlich noch nicht definiert.<sup>13</sup> In den klassischen Teilbereichen der Pädagogik, von der Allgemeinen Pädagogik bis zur Vergleichenden, von der Historischen Pädagogik bis zur Allgemeinen Didaktik können, wie ROYL 1994 feststellt, jedenfalls keine diesbezüglichen Merkmale ausgemacht werden, was das Spezielle ist, das militärische Ausbildung ausmacht, weshalb ein neuer Forschungsansatz notwendig sei.<sup>14</sup>

Wehrpädagogische Lehre und Forschung sind in das intellektuelle Leben der Universitäten nicht hinreichend integriert. Selbst an den Hochschulen der Deutschen Bundeswehr existiert bis 1989 noch kein Lehrstuhl, der sich explizit für Militärsoziologie, -psychologie oder -pädagogik ausweist. Im österreichischen Bundesheer gibt es erst seit 1994 eine wehrpädagogische Abteilung an der Landesverteidigungsakademie.

Wenn dennoch geforscht und publiziert wird, so geschieht das entweder in sozialwissenschaftlichen Instituten, wie sie die Deutsche Bundeswehr hat, in militärischen Akademien, wie denen des österreichischen Bundesheeres oder durch einige wenige Autoren an den Universitäten wie z.B. von BREDOW (W. von BREDOW, Die Demokratie und ihre Wächter, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/71, S. 23 f.), PÖGGELER (F. PÖGGELER, O. WIEN, Hrsg., Soldaten der Demokratie, Die Bundeswehr in Gesellschaft und Staat, Bernard&Graefe, Frankfurt, 1973; F. PÖGGELER, Grundlagen der Ausbildungspädagogik für die Bundeswehr,

---

<sup>13</sup> vgl. Josef KORNTHALER, Wehrpädagogik am Beispiel militärischer Führung von Verteidigungssoldaten im österreichischen Bundesheer, Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, 1994, S. 10.

<sup>14</sup> vgl. Wolfgang ROYL, Zur erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion der Militärpädagogik, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 90.

Aachen 1981, unveröffentlicht) oder ZOLL (R. ZOLL, Zum Verhältnis von Militär und Wissenschaft - Die Bedeutung der Sozialwissenschaften für das Militär, Vortrag anlässlich des Colloques de Soreze, 25. - 27. Juli 1977, Manuskriptdruck, S. 14) in der BRD oder TROTSENBURG in Österreich.<sup>15</sup>

Wehrpädagogik ist zumindest im deutschsprachigen Raum noch sehr bruchstückhaft. Soll sie für die militärische Führung und im wissenschaftlichen Bereich ihren Beitrag leisten, dann muß sie ihre „defizitäre Situation“<sup>16</sup> beheben. Und es ist auch „gar nicht einzusehen, weshalb es heute nicht sachlich möglich ist, militärpädagogische Forschung zu betreiben.“<sup>17</sup>

Im deutschsprachigen Raum wird sehr häufig der Begriff Militärpädagogik verwendet, der im Bemühen um eine Abgrenzung des Gegenstandes entstanden ist. Er weist besonders auf den doch relativ für sich dastehenden militärischen Bereich hin und dient unter anderem auch einer klareren Abgrenzung von anderen Bereichen, die sich ebenfalls mit Wehrerziehung zu befassen haben, wie z.B. der schulische. Es gibt darüber hinaus noch andere Termini, wie Friedens- und Verteidigungspädagogik, die im Grunde dasselbe meinen, aber verschieden akzentuiert sind, wobei damit allerdings vielfach auch Teilpädagogiken gemeint sind. Die Begriffsvielfalt birgt die Gefahr einer zu großen Differenzierung und Zweckgebundenheit in sich und ist letztlich auch ein Anzeichen dafür, daß Wehrpädagogik ihren eigentlichen Bereich noch nicht definieren kann.

Wolfgang ROYL plädiert dafür, eine Militärpädagogik zu rekonstruieren und meint damit die „Wiederherstellung...eines Denkmodells und im einzelnen die Überprüfung der Logik, der Ethik und der Empirie einer Wissenschaftsdisziplin.“<sup>18</sup> Sein Rekonstruktionsbegriff sei damit nicht speziell auf die Erziehungswissenschaft bezogen, sondern von „allgemeiner Bedeutung für die Neubeurteilung kultureller Objektivationen.“<sup>19</sup> Erziehungswissenschaft hätte dementsprechend die Aufgabe, Pädagogiken zu rekonstruieren und Pädagogik wiederum hätte ihre Aufgabe darin zu sehen, ein Menschenbild zu rekonstruieren. Damit sei die Metaebene für die

---

<sup>15</sup> vgl. Paul KLEIN, Zur Situation der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Forschung im militärischen Bereich, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 11-14.

<sup>16</sup> zit. Paul KLEIN, ebenda, S. 14.

<sup>17</sup> zit. Franz PÖGGELER, Probleme der Ausbildung in demokratischen Armeen, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 91.

<sup>18</sup> zit. Wolfgang ROYL, Zur erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion der Militärpädagogik, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 29.

<sup>19</sup> zit. Wolfgang ROYL, ebenda, S. 29.

Erziehungswissenschaft bestimmt, von der aus die einzelnen Pädagogiken und in diesem Fall die Militärpädagogik zu überprüfen sind, inwieweit sie in der Lage sind, dieses Bild zu vermitteln.<sup>20</sup> Damit bleiben, wie in der Pädagogik auch, Erziehung und Bildung an anthropologische Voraussetzungen und anthropologische Theorieentwürfe gebunden. Erziehung ist auch hierbei das Eingreifen in den Prozeß der Personwerdung und meint Handlungen, die Erwachsene unternehmen, um Heranwachsenden eine bestimmte Form zu geben.

Militärpädagogik ist dementsprechend Erziehung mit bestimmten Zielen, die einerseits der Erfüllung der Funktion des Militärs dienlich, aber andererseits der Pädagogik verpflichtet sind. Sie ist die Erziehung des Menschen zum Soldaten und spielt sich als Prozeß im militärischen Bereich ab.

„Setzt man voraus, daß sich militärische Ausbildung in einem relativ selbständigen Lebensbereich abspielt, der von anderen abgegrenzt ist, eben in den Streitkräften, liegt es nahe, mit dem Terminus 'Militärpädagogik' zu arbeiten. Diese könnte verstanden werden als Wissenschaft, die die vielfältigen Prozesse (und dazu gehört auch das Gehorsamsprinzip, Anm.d.Verf.) militärischer Ausbildung begründet, analysiert und pädagogisch legitimiert. So verstanden wäre Militärpädagogik eine der zahlreichen Bereichspädagogiken, die es heute gibt, ausgestattet mit den allgemeinen, für jede wissenschaftliche Pädagogik geltenden Erkenntnismitteln. Wie jede Wissenschaft muß auch die Militärpädagogik - statt das Lebensgebiet, das sie untersucht, einfach affirmativ gutzuheißen - kritisch sein, schon um Prozesse militärischer Ausbildung korrekt evaluieren zu können.“<sup>21</sup>

### **1.2.2 Wehrpädagogik**

In Österreich, respektive im österreichischen Bundesheer, wird Pädagogik im militärischen Bereich nicht auf diesen allein begrenzt verstanden, sondern ähnlich der Verteidigungspädagogik wie sie van TROTSENBURG meint<sup>22</sup> und mit dem Begriff „Wehrpädagogik“ bezeichnet. Dieser ist nicht zu verwechseln mit dem im bundesdeutschen Raum(BRD) verwendeten, wo aufgrund der Bezeichnung der Streitkräfte als „Bundeswehr“ der Begriffstitel „-wehr“ für innermilitärische Prozesse steht. In Österreich wird Wehrpädagogik gesamtgesellschaftlich gesehen als eine, die sich eben unter anderem auch im Militär abspielt.

---

<sup>20</sup> vgl. Wolfgang ROYL, ebenda, S. 29.

<sup>21</sup> zit. Franz PÖGGELER, Probleme der Ausbildung in demokratischen Armeen, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 90.

<sup>22</sup> vgl. Edmund A. van TROTSENBURG, Einleitung, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989.

Wehrpädagogik bestimmt sich demnach aus den beiden Teilbegriffen „Wehr“, was soviel wie „sich wehren“, „Befestigung“, „Verteidigung“, „Abwehr“ und „Schutz“ bedeutet, und dem der „Pädagogik“ als Gesamtheit des Erziehungsgeschehens, für dessen Theorie die Erziehungswissenschaften und für dessen Prozesse die Praxis zuständig ist.<sup>23</sup>

Der Begriff „Wehr“ beinhaltet, „daß jeder Mensch, eingebunden in seine Gesellschaft, in seiner geographischen Umwelt lebend, Lebensenergien einsetzen muß, um sein Leben zu schützen, sich im Bedrohungsfall zu verteidigen, um Angriffe auf sein Leben (und was ihm sonst noch wertvoll ist) abzuwehren.“<sup>24</sup>

Im Zusammenhang mit dem Begriff der Pädagogik befaßt sich dann Wehrpädagogik mit der „Wehrhaftigkeit von einzelnen Menschen, von kleinen und größeren Gruppierungen von Menschen bis zu Gesellschaften, Staaten, Staatsbündnissen und bis zur Menschheit in einem allgemeinen abstrakten Sinn.“<sup>25</sup>

Sie versteht sich hiermit als einen Teil der allgemeinen Pädagogik und will durch wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse beitragen, eine „sinnvolle, gute, verantwortete und realitätsbezogene Theorie für zukünftige Wehrhaftigkeit zu schaffen. Wehrpädagogik will sehr wohl auf der individuellen und auf der gesellschaftlichen/staatlichen/zwischenstaatlichen/internationalen Ebene wirksam sein.“<sup>26</sup>

„Wehrpädagogische Prozesse im österreichischen Bundesheer beinhalten daher die einerseits einmalige, andererseits die lebenslang notwendige sinn-, wert- und normenvermittelnde Selbsterziehung der erwachsenen, wehrpflichtigen und wehrhaften Österreicher, die dadurch österreichische Verteidigungssoldaten werden und bleiben und damit einsatzfähig und einsatzbereit sind.“<sup>27</sup>

So verstandene Wehrpädagogik beschränkt sich explizit nicht mehr ausschließlich auf den „relativ selbständigen militärischen Lebensbereich“ und ist somit in der Lage, auf den gesamten individuellen und gesellschaftlichen Lebensbereich des Individuums einzugehen. Auch jene, welche Gegner des Militärs sind und Gewaltanwendung überhaupt als nicht vertretbar ablehnen, können sich nun damit im Sinne einer Wehrhaftigkeit in welcher Form immer befassen oder auch jene, welche an sich die Möglichkeit einer solchen Pädagogik anzweifeln, wie z.B. Andreas FLITNER, wenn er meint, es könne nicht mehr angehen, bestimmte Gesinnungen, wie unter anderem Friedenserziehung, moralische Verpflichtungen oder politische Beeinflussungen auf

---

<sup>23</sup> vgl. Johann BERGER, Grundlagen der Wehrpädagogik, unveröffentlichte Lehrunterlage, Landesverteidigungsakademie, Wien, 1995, S. 3ff.

<sup>24</sup> zit. Johann BERGER, ebenda, S. 3

<sup>25</sup> zit. Johann BERGER, ebenda, S. 5.

<sup>26</sup> zit. Johann BERGER, ebenda, S. 5.

<sup>27</sup> zit. Johann BERGER, ebenda, S. 10.



dem Wege der Schule durchzusetzen und z.B. das Wehrmotiv 'bei allen Schülern so auszubilden, daß sie bewußt und bereitwillig ihren persönlichen Beitrag zum sicheren Schutz des Friedens und des Sozialismus leisten und bereit sind, das Leben für die Verteidigung des sozialistischen Vaterlandes einzusetzen' (DDR-Handbuch für die Klassenleiter, zit. n. ACKERMANN/GLASHAGEN 1982).<sup>28</sup>

### 1.2.3 Rechtfertigung als wissenschaftlicher Beitrag

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Pädagogik im militärischen Bereich begnügt sich in Österreich, wie schon einmal erwähnt, weitgehend mit Angelegenheiten der Ausbildung, bisweilen mit Menschenführung und weniger mit den grundlegenden Prinzipien von Erziehung bzw. Bildung. Die vorwiegende Beschäftigung damit, Methoden und Motive für effektive Ausbildung bereitzustellen, erscheint jedoch nicht ausreichend, eine Teildisziplin als wissenschaftlich zu legitimieren. Um dem oben dargelegten Verständnis gerecht zu werden, ist bislang noch viel zu wenig geschehen und findet lediglich in Ansätzen statt.

So betrachtet, sollte die vorliegende Abhandlung ihren Beitrag leisten können, der Pädagogik im militärischen Bereich zur wissenschaftlichen Etablierung zu verhelfen.

Befehl und Gehorsam sind nicht nur notwendiges militärisches Grundprinzip, das lediglich dadurch zu rechtfertigen ist, daß der militärische Apparat ohne dieses nicht funktionieren kann. Diese Rechtfertigung geschieht im übrigen hinlänglich. Befehl und Gehorsam werden, obwohl das sehr wohl hinterfragbar ist, als unabdingbares Charakteristikum anerkannt.<sup>29</sup> Es wird daher auch nicht genügen, dieses in der Erziehungswirklichkeit empirisch zu belegen und dann einen weiteren Versuch der Rechtfertigung zu unternehmen.

Auch das militärische Prinzip von Befehl und Gehorsam beruht auf Einstellungen und Haltungen, die sich der Mensch als Ganzes, nicht nur als Soldat, aneignet, zu denen er selbständig finden und die er annehmen muß. Pädagogische Führung muß das vermitteln. Sollte es dabei gerade im militärischen Bereich zu Unregelmäßigkeiten und Mißbräuchen kommen, so müssen die Fragen nach der Verantwortung gestellt, Grundsätze erhoben und die Begründungen hinterfragt werden können. Das heißt, es müssen etwa im Sinne von PETZELT und HEITGER die Zusammenhänge von Begründung, Rechtfertigung, Verstehen und vernünftiger Selbstaussweisung militärischen Tuns erhoben und die Frage nach der Verantwortung gestellt werden.

---

<sup>28</sup> vgl. Andreas FLITNER, Friedenserziehung im Streit der Meinungen, aus: Andreas Flitner, Für das Leben - oder für die Schule?, o.A., S. 77.

<sup>29</sup> vgl. Josef URBAN, Das Normenproblem in der militärischen Erziehung, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, September 1990 S. 118 ff.

Funktionalität oder ein Rekurs auf gesetzmäßige Voraussetzungen alleine werden dem nicht dienen können.

Pädagogische Praxis ist immer menschliches Handeln, auch im militärischen Bereich. Weil dieses gerade hier, wo es oft um den Einsatz des Lebens geht, in besonderer Weise der Verantwortung unterliegt, muß umso mehr die Forderung nach Grundsätzen und Prinzipien gestellt werden. In deren verbindlicher Befolgung muß Verantwortung möglich und sichtbar sein. Es bedarf deshalb der kritischen Reflexion pädagogischen Handelns im militärischen Bereich, um Zufälligkeiten und Willkür zu vermeiden.<sup>30</sup>

Werden daher die Bedingungen und Möglichkeiten hinterfragt oder aufgezeigt, in denen Befehl und Gehorsam und Mündigkeit im militärischen Bereich verantwortet werden können, dazu Prinzipien gesucht und zur Reflexion des eigenen Handelns dargeboten, dann kann man sicherlich von der Wissenschaftlichkeit einer pädagogischen Disziplin sprechen. Dann darf aber das Grundprinzip von Befehl und Gehorsam, das, wie behauptet wird, zur militärischen Funktionalität unabdingbar ist, nicht ausschließlich aus dieser heraus erklärt werden.

#### **1.2.4 Verweisung der Problemstellung an die Wehrpädagogik**

Die aufgeworfene Fragestellung von Befehl und Gehorsam läßt sich, auch wenn sie zunächst nur den militärischen Bereich zu betreffen scheint, aus mehreren Gründen an die Wehrpädagogik verweisen:

- Es geht bei der zugrundeliegenden Problematik um die Frage nach der Rechtfertigung und Begründung eines Prinzips, das an und für sich seitens der allgemeinen Pädagogik legitimiert werden kann, jedoch im Erziehungsgeschehen bestimmter Lebensbereiche wie dem militärischen aufgrund seiner bedingungslosen Diktion zu Mißverständnissen und Mißbräuchen zu führen scheint. Das heißt, diesbezügliche Theorien und Prinzipien, welche Befehl und Gehorsam rechtfertigen, sind hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit für den militärischen Dienstbetrieb zu untersuchen. Diese Verbindlichkeit gilt es nachzuweisen und es muß erklärt werden, unter welchen Bedingungen der Möglichkeiten das Prinzip von Befehl und Gehorsam als „unabdingbares Charakteristikum militärischen Lebens“<sup>31</sup> und damit die Erziehung zum Soldaten insgesamt hinsichtlich seiner Legitimation außer Frage steht.

---

<sup>30</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995, S. 103.

<sup>31</sup> vgl. Josef URBAN, Das Normenproblem in der militärischen Erziehung, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, September 1990, S. 118.

- Die zugrundeliegende Problematik mag speziell im militärischen Bereich von Bedeutung sein, betrifft jedoch den ganzen Menschen in allen seinen Lebensbereichen sowie alle Institutionen, die sich mit der „Wehr“ befassen. Ob die Problematik daher ohne den hinreichenden Blick auf die gesamtgesellschaftlichen Vorgaben und ohne dem, was andere Disziplinen über den Menschen zu sagen haben, genügend behandelt werden kann, ist eher fraglich. Eine Wehrpädagogik, die sich umfassend versteht, erscheint deshalb für die Behandlung der Thematik gut geeignet und zuständiger als andere Disziplinen. Dies erscheint umso wichtiger, als es bei Befehl und Gehorsam nicht zuletzt um Gesinnung und Haltung geht.

Von ihrer Zielsetzung her kann Wehrpädagogik jedenfalls den umfassendsten Beitrag leisten, das Militär in den gesamten Lebensbereich des Menschen konstruktiv einzuordnen. Ihre Beschäftigung mit der Frage nach Befehl und Gehorsam und dem Entwickeln von Lösungsansätzen im Umgang damit kann Möglichkeiten und Bedingungen aufzeigen, die das bewerkstelligen oder dazu Hilfestellung bieten können. Es erscheint deshalb nicht ungerechtfertigt, die vorliegende Problemstellung besonders an die Wehrpädagogik zu verweisen.

### **1.3 Überlegungen zur Untersuchungsmethode**

„Wissenschaftliches Forschen und Nachdenken geht von Problemstellungen aus. ...Durch ein Problem oder ein ganzes Problemfeld wird der Gegenstand einer Wissenschaft bestimmt. Dabei stellt sich die Frage, mit welchen Verfahren dieser Gegenstand am besten erkannt, beschrieben, bearbeitet oder verändert werden kann.

Die Auswahl des Erkenntnisgegenstandes und die Wahl der Methoden zur Bearbeitung (damit verbunden das Interesse, zu welchem Zweck man erkennen will) gehören zur *Voraussetzung* von Wissenschaft.“<sup>32</sup>

Die vorliegende Problemstellung, wie sie in ihrer Zielsetzung vorhin beschrieben wurde, ist die Frage nach den grundlegenden Prinzipien, durch welche militärischer Gehorsam für militärische Führung pädagogisch gerechtfertigt wird. Es geht somit darum, Prinzipien und Normen aufzufindig zu machen, mit denen militärischer Gehorsam begründet wird und an denen diesbezügliche Handlungsweisen bewertet werden können, die somit Verantwortung möglich machen und nach denen Urteile abgegeben werden können. Indem im Zusammenhang mit der Problemstellung von Befehl und Gehorsam auch nach den Diskrepanzen und Mißbräuchen in der Wirklichkeit gefragt wird, geht es implizit um Werte, Werturteile, Bewertungen und um moralisches Handeln.

---

<sup>32</sup> zit. Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995, S. 12 ff.

Befehl und Gehorsam mit empirisch feststellbaren Normen, wie Verfassung und staatlichen Gesetzen, oder mit der Funktionalität von Militär allein zu rechtfertigen, ist nicht hinreichend. Dies geschieht in den meisten dem Verfasser bekannten wehrpädagogischen Abhandlungen und wurde schon erwähnt. Staatliche Gesetze können heute gut und morgen schon schlecht geheißen werden, zufällig oder willkürlich gesetzt sein, sich ändern, dem Irrtum entsprungen oder an Maximen gebunden sein, die böswillig sind oder anderen Menschen zum Schaden gereichen, wie dies in der Geschichte der Menschheit ja schon vorgekommen ist. Sollen Befehl und Gehorsam als Werte nicht zufällig oder wechselnd sein, dann bedürfen sie der Begründung, d.h. sie können nur in einem Zusammenhang gelten, der sich als vernünftig ausweist.

Dabei geht es allerdings nicht nur um das bloße Erkennen, sondern vor allem um das eigene Handeln. Erst wenn man aus eigener Einsicht nach den als gut erkannten Grundsätzen handelt und sich dem kritischen Nachdenken über die Gründe seines Handelns unterzieht, erhebt sich der Anspruch moralischen Wertes. Als Handelnder richtet der Mensch sich nach seinem Willen und setzt damit den Zweck seines Handelns. Beides, die Beurteilung seines Handelns sowie der Zweck desselben, entspringen nicht den Gegebenheiten der gegenwärtigen Wirklichkeit, sondern richten sich in die Zukunft. Der Zweck ist etwas, was sein soll, aber eben noch nicht ist. Er ist in die Zukunft gerichtet und nicht in der Wirklichkeit verhaftet. Am Vorhandenen allein kann man daher nichts messen. So liegt auch bei KANT und den Neukantianern der Ursprung des Wollens nicht in der Vorstellung der Wirklichkeit.

Soll daher die vorliegende Problemstellung von Befehl und Gehorsam hinreichend behandelt werden, müssen Grundsätze und Prinzipien herausgearbeitet werden, die geeignet sind, Gehorsam, respektive militärischen Gehorsam, als pädagogisches Handeln zu rechtfertigen, als vernünftig und moralisch auszuweisen. Diese Gründe aber haben mit der Wirklichkeit selbst nichts zu tun.<sup>33</sup>

### **1.3.1 Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik**

„Wenn pädagogische Praxis immer auch menschliches Handeln ist, das in besonderer Weise der Verantwortung unterliegt, so ist damit gleichzeitig die Forderung nach Grundsätzen und Prinzipien erhoben, in deren verbindlicher Befolgung Verantwortung ermöglicht wird. Denn in ihm erst kann sich pädagogische Praxis als sinnvoll rechtfertigen, verliert sie ihre Zufälligkeit und Willkür. Wo also Pädagogik als praktisches Tun und Theorie als Bedenken dieses Tuns in die kritische Reflexion aufgenommen wird, sieht sie sich mit Notwendigkeit auf Rechtfertigungsgründe

---

<sup>33</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 102 ff.

verwiesen...Die Notwendigkeit von Prinzipien in der wissenschaftlichen Pädagogik ist mit dem Sachverhalt der Pädagogik unmittelbar gegeben.“<sup>34</sup>

Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik fragt nach den Prinzipien, nach den Grundsätzen, die pädagogisches Handeln begründen und nicht dem Zufall oder der Willkür aussetzen. Dadurch kann der Zweck von Erziehung in einer Weise bestimmt werden, die ihn von Moden und Zeitgeist oder von politischer und gesellschaftlicher Indienstnahme unabhängig macht. Pädagogisches Handeln kann so begründet werden, daß es dem Zweck aller Pädagogik entspricht.

Prinzipien, die dies leisten sollen, dürfen deshalb nicht selbst dem zeitlichen Wandel unterworfen werden. In der Fragestellung darf sich daher das Denken eben nicht ausschließlich auf die Erziehungswirklichkeit beschränken, sondern muß darstellen, was sein soll. Pädagogik ist hier auf das Sollen angewiesen. Das, was ist, ist dann das in der Wirklichkeit vollzogene Prinzip.

Das bedeutet für die prinzipienwissenschaftliche Pädagogik eine maßgebliche anthropologische Bedingung, die sich in der besonderen Zeitsituation des Ich aufzeigen läßt. Der Mensch, der seine Taten setzt, weiß um sich und sein Tun. Dieses sein Wissen greift als Erinnerung in die Vergangenheit und als Planen in die Zukunft. Es ist ein Bewußtsein der Aufgabenhaftigkeit, und damit ist der Gedanke von Zeit und Zukunft als Aufgabe, also der Gedanke vom Sollen, verknüpft. Diese besondere Zeitdimension muß als Bedingung der Möglichkeit von Pädagogik überhaupt gesehen werden, wenn Lehren und Lernen mehr sein sollen, als das Speichern von Wissensdaten, und unter Erziehung mehr verstanden werden soll, als bloße Verhaltenssteuerung. In der speziellen Problematik wird es deshalb um die Bedingung der Möglichkeiten für Gehorsam, respektive militärischem Gehorsam, gehen und die Frage nach dem Sollen, dem Zweck gestellt werden müssen. Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik ermöglicht es, sich mit der Normativität der Norm von Befehl und Gehorsam, das heißt sich mit der Bedingung der Möglichkeit auseinanderzusetzen und diese in kritischer Absicht auf ihre Geltung zu analysieren und zu prüfen.<sup>35</sup>

Prinzipienwissenschaftliche Pädagogik läßt sich im Wesentlichen auf KANT zurückführen und gewinnt ihre wissenschaftliche Ausformung als Transzendentalphilosophie. Darunter kann ein System aller Verstandesbegriffe und Grundsätze verstanden werden. Wissenschaft in diesem Sinne kann immer nur als systematische begriffen und nur als Ganzes verstanden werden. Jeder Teil muß im

---

<sup>34</sup> zit. Marian HEITGER, in: Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995, S. 103 f.

<sup>35</sup> vgl. Marian HEITGER, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Skriptum zu Vorlesung und Konversatorium, WS 93/94, Teil I, WIEN, 1993, S. 10 ff.

Zusammenhang gesehen werden. Dabei geht es gerade um diese Zusammenhänge, die Begründung von Zusammenhängen, Ableitungen und Rechtfertigungen und um deren logische Gültigkeit. Die Frage für die Wissenschaft wie für die vorliegende Problemstellung heißt demnach: „Wie lassen sich Begründungen und Prinzipien für menschliches sittliches Wollen bzw. für Zwecksetzungen hinsichtlich des Gehorsamsproblems finden?“

Eine mögliche Richtung zur Lösung solcher Fragen weist KANT in seiner Kritik der reinen Vernunft. Hier wird argumentiert, daß der Mensch nicht als freier Mensch handeln könne, wenn er ausschließlich seinem sinnlichen Begehren folgen müßte. Den Zweck seines Tuns würde dann seine Sinnlichkeit setzen. Der Mensch wird aber nicht ausschließlich von seiner Sinnlichkeit getrieben. Vielmehr zeigt sich im praktischen Tun, daß sich der Mensch selber den Zweck setzt und er Überlegungen darüber anstellt, was in der Zukunft möglich ist. Indem er den künftigen Zustand als gut oder nützlich bewertet, so beruht das auf Vernunft.

Im praktischen Handeln stößt man immer auf diese Freiheit und nicht auf die Rechtfertigung des Handelns. Freie Handlungen müssen aber nach einer Grundannahme, nach Grundsätzen erklärt werden, soll in den Gebrauch der Freiheit Vernunft gebracht werden. Diese Grundannahmen oder allgemeinen und unwandelbaren Gesetze liegen nicht offen da. Will man sie erkennen, muß man über das Erfahrbare und Wahrnehmbare hinausgehen, um in einem systematischen Zusammenhang darstellen zu können, was warum gelten soll. Ein derartiges Verfahren schreibt KANT der Vernunft des Menschen selbst zu.

Geht man somit vom Handeln aus, will dieses mit Gründen rechtfertigen und mit Vernunft erklären, so wird man an das System der Kritik der reinen Vernunft verwiesen. Erkenntnis der Wirklichkeit und das Handeln des Menschen, das durch seinen Willen veranlaßt wird und sich auf ein Sollen bezieht, können nur aus Gründen erklärt werden, die in einem systematischen Zusammenhang zu rechtfertigen sind. Diesen nennt man seit KANT Philosophie.<sup>36</sup> Der „logische Ort“ einer in diesem Sinne an die Philosophie gebundene Pädagogik „kann nach allem nur im Bereich des Apriori gefunden werden.“ ...Denn...“Aus dem Sein entspringt nicht einfach das Sollen...“.<sup>37</sup>

Dabei kann nicht etwas erfunden oder produziert werden. Vielmehr geht es um transzendental-analytisches Auffinden und Begreiflichmachen von prinzipienhaften Voraussetzungen. Diese gesuchten Prinzipien sind wie der „Begriff der Pädagogik“

---

<sup>36</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995, S. 105 ff.

<sup>37</sup> zit. Marian HEITGER, in: ebenda, S. 107.

„apriorisch“, zeitlos, eigenständig, allgemein gültig und notwendig, frei von aller Dogmatik und allem Normativen.

Für die Methode heißt das zunächst nichts anderes, als mit denen der kritischen Philosophie, respektive der kritischen Analyse, zu arbeiten. Diese analysiert die Wirklichkeit und erkennt, indem sie das tut, die Bedingungen für diese Wirklichkeit und das sind die Bedingungen der Möglichkeit. In der Art, wie dabei Wirklichkeit ausgelegt wird, legt sich die Analyse selbst aus und fragt nach ihren eigenen Gründen und den Möglichkeiten von Erkennen. Somit erst kann sie kritisch genannt werden. Diese Methode kann auch als ein „die Wirklichkeit analysierendes und sich selbst rechtfertigendes Denken“<sup>38</sup> bezeichnet werden. Sie erweist sich dann auch offen für empirische Verfahren als ersten Schritt ihres Tuns.

Ist nun prinzipienwissenschaftliches Vorgehen im Fall der hier zugrunde liegenden Problematik ein taugliches Mittel? Wie brauchbar ist der transzendentalphilosophische Ansatz und wie steht es hier mit der Kritik?

Die Frage ist doch, ob man denn Apriorisches überhaupt „wissen“ kann. Tatsächlich gerät die transzendentalphilosophische Pädagogik hier in ein Dilemma, indem sie sich den Vorwurf gefallen lassen muß, sie, die alles Dogmatisch-Normative von sich weist, sei diesem besonders ausgesetzt, indem sie Wissen vorgebe, wo keines vorhanden sein kann. Einerseits müssen Prinzipien, Invarianten, wie z.B. der „Begriff der Pädagogik“, er- oder nachfragbar sein, oder ihr Anspruch auf Gültigkeit ist hinfällig, und andererseits ist aber keine Grundlage beweisbar, die nicht im Wissen liegt. Und Begriffe in den Dimensionen des Apriori kann man eben nicht „wissen“. „Fürwahrhalten“ läßt sich nach KANT nicht mitteilen.

Dem kann man allerdings entgegenhalten, daß prinzipienwissenschaftliche Pädagogik nach den Bedingungen fragt, die dem Bedingten logischerweise vorgeordnet sind. Eine solche Bedingung ist das Apriori der Vernunft des Menschen und des Bewußtseins seiner selbst. Sie kann nicht hinterschlitten und in Frage gestellt werden. Es sei denn, man stellt das Bild des Menschen als eines vernünftigen Wesens selbst in Frage.<sup>39</sup>

Und PETZELT verlangt, man muß trotzdem diesem „Bildungsproblem“ auf den Grund gehen und versuchen, es in seiner „Letztheit“ zu erfassen, ansonsten bloße Empirie übrig bliebe und damit der Willkür Tür und Tor geöffnet werden würde. Die „Grundlegungs- und Begriffsproblematik“ in der Pädagogik muß also erledigt werden, auch wenn man weiß, daß dafür keine unabhängige und letztverbindliche Basis

---

<sup>38</sup> zit. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 110.

<sup>39</sup> vgl. Marian HEITGER, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Skriptum zu Vorlesung und Konversatorium, WS 93/94, Teil II, Wien, 1993, S. 2.

ausgedrückt werden kann. Pädagogische Grundsätze, insbesondere der „Begriff der Pädagogik“, sind vor allem hinsichtlich des Niveaus ihrer Begründung dogmatisch-metaphysische Position, die nichts „wissensfähiges“ ist, keine „Gewißheit“ und keinen Verbindlichkeitscharakter hat, der nicht skeptisch hinterfragt oder in seiner „Letztheit“ gefaßt werden könnte.

Folgt man allerdings der vorgebrachten Kritik und befindet deren Kriterien und Maßstäbe als unbedingte Voraussetzung an die Methode, dann muß man allerdings dieselbe gänzlich ablehnen und für die Behandlung der vorliegenden Problematik als nicht tauglich beurteilen. Das führt aber dann zu der Frage, welche andere Methode geeignet bzw. geeigneter ist, um dem gerecht zu werden, was von der Zielsetzung der Untersuchung her erwartet wird, nämlich Befehl und Gehorsam zu einer Grundlage zu verhelfen, die nicht Gefahr läuft, dem Zeitgeist und der Fremdbestimmung zu unterliegen, der aber dennoch Geltung zugesprochen werden kann und die gleichzeitig keiner so gewichtigen Kritik ausgesetzt ist.

### **1.3.2 Wahl der Methode**

Wenn es darum geht, über Letztbegründungen verbindliche Aussagen zu machen, halten auch keine andere Methoden gänzlich stand. Einmal nicht, weil sie das Apriori überhaupt ausklammern, das andere Mal nicht, weil der Versuch scheitert, Apriorisches gänzlich zu erfassen. Damit bleibt die Frage nach Geltung und letzter Verbindlichkeit offen. Immer, so scheint es, ist es notwendig, irgendwann Vorausgesetztes als verbindlich anzunehmen und davon den Ausgang zu nehmen.<sup>40</sup> Um diese Tatsache kommt auch die vorliegende Untersuchung nicht herum. Eine letzte Verbindlichkeit ihrer Aussagen wird verwehrt bleiben.

Die Vielfalt der verschiedenen Ansätze in den Erziehungswissenschaften macht aber diese nicht zuletzt aus und muß dies plausiblerweise, wenn man davon ausgeht, daß der Mensch als Ganzes zu betrachten ist und als solcher Vielfalt darstellt. Jeder der Ansätze wurde aus einem bestimmten Aspekt heraus konstruiert in dem Bestreben, dem beizukommen, was Erziehung ist. Als Aspekte können sie daher nebeneinander stehenbleiben und es wird der Fragestellung anheimzustellen sein, welche Methode zu verfolgen ist. Zumindest ist das solange sinnvoll, als sich eine jede ihrer Grenzen bewußt und bereit ist, sich der eigenen Kritik sowie der von außen zu unterziehen, nicht in Dogmatismus zu verfallen und den jeweils anderen Ansatz ernst zu nehmen. Diesen für unwissenschaftlich zu erklären, stellt ein nutzloses Unterfangen dar, weil Wissenschaft sowieso nicht über gesetzgebende Kraft verfügt, sondern sich immer nur durch die eigene Vernünftigkeit ausweisen muß. Ernstnehmen des anderen Ansatzes

---

<sup>40</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995, S. 167.



aber meint nicht das eigene Aufgehen in einen Kompromiß, sondern die Möglichkeit, daß Bedeutung, Geltung und Wertigkeit des jeweiligen eigenen Aspektes sichtbar und im ernstesten Verfolgen des eigenen Gedanken erreicht werden.<sup>41</sup>

Im gegenständlichen Fall der Problematik von Befehlsgehorsam und dem Umgang damit geht es um die Legitimierung, Rechtfertigung und Bedingungen der Möglichkeiten, sowie darum, mit welchen Grundsätzen diese begründet werden können. Ein Rückbezug auf staatliche Gesetze wird dabei als nicht hinreichend befunden.

Wenn es also darum geht, dann erscheint es allerdings vernünftig, sich, was die Methode anbelangt, der prinzipienwissenschaftlichen zu bedienen. Diese steht darüberhinaus der Hermeneutik sehr nahe und ist auch für die Empirie offen. Dies ist insofern günstig, als einerseits an die Erziehungswirklichkeit im österreichischen Bundesheer empirisch, deskriptiv herangegangen und diese dann hermeneutisch behandelt werden kann, andererseits dann, wenn es um die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeiten geht, prinzipienwissenschaftlich vorgegangen werden kann.

Eine Letztbegründung wird, wie gesagt, nicht beansprucht werden können. Jedoch können die Aussagen der kritischen Reflexion unterworfen und der strengen Prüfung unterzogen werden, womit Geltung oder zumindest die Wertigkeit derselben angedeutet werden kann. Somit wird es möglich, vernünftig nach dem Zweck von Befehl und Gehorsam und seiner Zweckgerichtetheit als menschliches Handeln zu fragen, die Frage nach seinem Sollen aufzuwerfen und von der Wirklichkeit ausgehend nach den logischen Bedingungen dafür zu suchen.

Es soll dabei nicht um den Wahrheitsbeweis gehen. Dieser scheint auch nicht unbedingt notwendig zu sein für das, was hier geleistet werden soll. Sondern es geht darum, das pädagogische Handeln der militärischen Führer im österreichischen Bundesheer zu reflektieren bzw. diesen den Weg zu Grundsätzen zu zeigen, an denen sie Verantwortung festmachen können. Wenn man dabei das Apriori letztlich auch nicht wissen kann, so darf es deswegen nicht außer Acht gelassen werden. Vielmehr ist die Grenze dorthin sichtbar zu machen. Allein das Wissen um dasselbe kann die kritische Vernunft des militärischen Führers herausfordern und ihm helfen, sein Handeln abseits von Willkür und Beliebigkeit zu bestimmen.

---

<sup>41</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 167.

## 2 Führen und Erziehen

Führung hat in erster Linie dem Menschen in seiner ganzen Persönlichkeit zu dienen, seine Bedürfnisse mit dem gesetzten Ziel in Einklang zu bringen und letztlich die Entfaltung der Fähigkeiten sowohl des Einzelnen als auch der Gruppe zu gewährleisten, wenn der Erfolg eintreten soll.

Führen inkludiert aber weit mehr: Will man den Menschen in den Mittelpunkt stellen und ihn dazu anleiten, seine Fähigkeiten zu entwickeln und einzubringen, wird es nicht genügen, um die menschliche Psyche und die sozialen Gegebenheiten zu wissen oder wie man diese berücksichtigen muß. Vielmehr wird mit Führen ein großer Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums genommen. Dieser bestimmt nicht nur sein Verhalten in der Organisation, sondern wirkt ein auf sein weiteres Leben, von dem die Arbeitswelt bzw. der Dienst im Militär einen sehr wesentlichen Teil einnehmen. Damit eröffnet sich für Führung eine erzieherische Dimension, die noch viel zu wenig in das Bewußtsein von Führungskräften gedrungen ist, geschweige denn, daß die Konsequenzen daraus in ausreichendem Maß gezogen worden wären.

Der Werte- und Normenwandel während der letzten Jahrzehnte hat unter anderem zu einer erhöhten Bedeutung sozio-emotionaler Bedürfnisse geführt. Die hochentwickelte, spezialisierte und arbeitsteilige Gesellschaft wird gleichzeitig durch eine zunehmende Partikularisierung der einzelnen Lebensbereiche bestimmt. Der allgemeine Trend, ein höheres Bildungsniveau zu erreichen, geht einher mit einer weitgehenden Ablehnung geschlossener, dogmatischer Wert- und Normensysteme. An die Stelle einer allgemein akzeptierten Wertehierarchie treten in zunehmendem Maße pluralistische und relativistische Wertsysteme, welche nicht mehr selbstverständlich hingenommen, sondern eng mit der Frage nach Sinn und Ziel verbunden werden. Klassische Grundeinstellungen, wie Disziplin, Gehorsam und Befehl, besitzen nicht mehr ihren ursprünglichen Stellenwert und können ohne Beantwortung der Sinnfrage keine Erfolgsgarantie sein. Der Mensch, der ständig nach Sinn und Zweck fragt, will in seiner ganzen Persönlichkeit angenommen sein und mitgestaltend im Mittelpunkt stehen.

Auf Führen kann die Gesellschaft aber auch unter dem Aspekt derartiger Wertverschiebungen nicht verzichten und dies umso weniger, als Orientierungssuche und Selbstfindung mit dem Abbau der Wertehierarchie immer mehr dem einzelnen Individuum überlassen bleiben.

Zwar wird der Mensch als Individuum in seinen Verhaltensweisen durch die Gruppe beeinflusst, deren Normen aber werden wiederum durch den einzelnen Menschen

geprägt und verändert.<sup>42</sup> Darin ist nicht nur sozialer Werte- und Normenwandel begründet, sondern auch, daß es des einzelnen kreativen, neue Erfindungen setzenden oder Widerstände bzw. Anpassung herausfordernden Individuums bedarf, wenn sich die Gesellschaft weiterentwickeln soll. Es wird jemand gebraucht, der Maßstäbe vorgibt, Ideen entwickelt, Visionen hat, an dem man Orientierung suchen und finden kann, eben einen, der führt.

Soll verhindert werden, daß gesellschaftlicher Wandel nicht dem blinden Zufall oder einer unkontrollierten Metaphysik ausgeliefert werden, dann ist darauf aufmerksam zu machen, daß es nicht die Gesellschaft allein ist und nicht die Umstände alleine sind, welche die Ansichten formen, sondern das eigene Tun und Handeln für deren Zustand verantwortlich ist. Es gilt daher Sorge zu tragen, daß das Individuum, der Mensch und seine Persönlichkeit, nicht durch weitgehend soziologische Aspekte mit ihren vorwiegend gruppenorientierten Betrachtungsweisen ins Hintertreffen gerät. Führen darf sich daher heute nicht mehr nur auf den konditionierbaren Rollenträger beziehen, sondern muß vor allem die Person sehen, die zur Verantwortung gelangen soll.<sup>43</sup>

## 2.1 Der Begriff „Führen“

„Führen“ oder „Führung“ so zu definieren, daß alle Aspekte abgedeckt wären, ist aufgrund seiner Komplexität kaum möglich. Ethymologisch gesehen, läßt sich das Wort „Führer“ vom germanischen Ursprungswort „forjen“, althochdeutsch „forori“, ableiten und meint eine Person oder einen Gegenstand, die einen Weg weist, wonach sich andere richten können. Die Ausgangsbedeutung des Wortes „Führen“ ist „in Bewegung setzen“.<sup>44</sup>

Im Wörterbuch der Soziologie wird Führung im wesentlichen aus drei verschiedenen Blickwinkeln gesehen, und zwar

- aus dem soziologischen als ein Verhältnis von Über- und Unterordnung,
- aus einem struktursoziologischen, wonach Führung eine planende, koordinierende und kontrollierende Tätigkeit ist, und
- aus einem sozialpsychologischen, nach dem es sich dabei um die Fähigkeit handelt, im Umgang mit Menschen deren individuellen Bedürfnisse mit den Zielen der Organisation oder der Gruppe so weit in Einklang zu bringen, daß durch Kooperation eine möglichst effiziente Zielrealisierung möglich wird.<sup>45</sup>

---

<sup>42</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Grundriß einer allgemeinen Pädagogik, 3. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1993, S. 130.

<sup>43</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 131

<sup>44</sup> vgl. Rolf WUNDERER, Wolfgang GRUNWALD, Führungslehre, Band 1, de Gruyter, Berlin, New York, 1980, S. 54.

<sup>45</sup> vgl. Günter HARTFIEL, Wörterbuch der Soziologie, 2. Aufl., Kröner, Stuttgart, 1976, S. 208.

In der moderneren Führungsforschung wird Führung unter anderem bezeichnet als

- jede „zielbezogene, interpersonelle Verhaltensbeeinflussung“.<sup>46</sup>
- „Interaktionsbeziehung, bei der eine Beteiligte (der Führer) beim anderen Beteiligten (dem Geführten) ein Verhalten auslöst und aufrecht erhält, das auf die Erreichung eines von ihm gesetzten Zieles gerichtet ist.“<sup>47</sup>
- eine Tätigkeit, welche die „Steuerung und Gestaltung des Handelns anderer Personen zum Gegenstand hat.“<sup>48</sup>

Militärische Organisationen haben ähnliche Führungsbegriffe. Sie verstehen Führung zum Beispiel

- als ein „richtungsweisendes und steuerndes Einwirken auf *Kommanden, Truppen, Dienststellen* und einzelne *Soldaten*, um eine Zielvorstellung zu verwirklichen; Führung umfaßt auch den Einsatz materieller Mittel.“<sup>49</sup>
- als richtungsweisendes und steuerndes Einwirken auf das Verhalten anderer Menschen, um eine Zielvorstellung zu verwirklichen. Es umfaßt den Einsatz materieller Mittel. Ein wesentliches Merkmal erfolgreicher Führung ist ihre Dynamik.<sup>50</sup>

Es gäbe noch eine ganze Reihe ähnlicher Begriffsformulierungen, mehr oder weniger präzise, allgemein oder *expressis verbis* auf den Menschen bezogen, die hier alle aufzuzählen, nicht möglich ist. Auffallend ist bei all diesen heute gebräuchlichen Formulierungen, daß Begriffe wie „Autorität“, „Gehorsam“, „Disziplin“, „Befehl“ zunächst nicht erwähnt werden, obwohl Führung ohne diese mit ziemlicher Sicherheit nicht auskommen wird. Vielmehr scheint ihnen allen gemeinsam, daß es bei „Führen“ zunächst um ein Handeln, um Steuern, um Einfluß nehmen, Lenken und Beeinflussen eines Verhaltens geht. Wer handelt, ist dabei meist nicht näher bezeichnet, oder es ist überhaupt nur von einer Fähigkeit bzw. von einem nicht näher zu bestimmenden „etwas“ die Rede, welches Handlungen setzt. Das heißt, wer immer beeinflusst, lenkt und Verhalten steuert, ist eigentlich Führer. Er muß nicht unbedingt dazu bestimmt sein. Führen hat neben einer intentionalen eine funktionale Komponente und kann als Prozeß oder dessen Ergebnis, aber auch als Institution verstanden werden.

---

<sup>46</sup> zit. BAUMGARTEN, 1972, in: Oswald NEUBERGER, Organisation und Führung, Stuttgart, 1977, S. 9.

<sup>47</sup> zit. LATTMANN, 1982, in: ebenda, S. 98.

<sup>48</sup> zit. WILD, 1974, in: ebenda, S. 158.

<sup>49</sup> zit. DVbH, Dienstvorschrift für das Bundesheer, Militärische Begriffe (MiB), BMLV, Wien, 1991, Pkt. 258.

<sup>50</sup> zit. Heeresdienstvorschrift HDV 100/ 200, Truppenführung, Nr. 101, in: Dieter PORTNER, Hans DRIFTMANN, Georg SCHULZ, Peter WULLICH, Grundlagen der Allgemeinen Wehrpädagogik, Walhalla u. Praetoria, Regensburg, 1977, S. 154.

Die Qualität des Handelns ist zukunftsbezogen und auf Ziele ausgerichtet, die in Führungsbegriffen meist nicht näher umschrieben werden.

## **2.2 Pädagogischer Anspruch**

Um der Antwort auf die Frage nach der pädagogischen Dimension des Führens näher zu kommen, erscheint es angebracht, zunächst einen der Hauptbegriffe der Pädagogik anzuführen und zwar den des „Erziehens“. Auch dieser hat mit Lenken, Einfluß nehmen usw. zu tun.

Eine Definition des Begriffes „Erziehen“, der alle Facetten abdeckt, ist ebensowenig möglich und hängt nicht zuletzt vom Menschen- und Weltbild ab. Denn alle Erziehung und Bildung bleibt sowohl an anthropologische Voraussetzungen als auch an anthropologische Theorieentwürfe gebunden, das heißt an faktisch gegebene und an Bildvorstellungen, die vom Wesen des Menschen entwickelt werden.<sup>51</sup> Hinzu kommt das im Laufe der Geistesgeschichte sich ständig ändernde und wandelnde Selbstverständnis von Erziehen, welches einem Prozeß der Weiterentwicklung unterlegen ist.

Das Wörterbuch der Pädagogik von BÖHM drückt das so aus: „Ganz allgemein versteht man aber unter Erziehung jene Maßnahmen und Prozesse, die den Menschen zur Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktuieren und in seine Menschlichkeit hineinzuführen. Erziehung betrifft den Menschen in seiner individualen, sozialen, kulturellen und metaphysischen Dimension. Dementsprechend stellt sich Erziehung einmal mehr als Wachstum und Entwicklung, einmal als Eingliederung, einmal als Einführung und ein andermal als personale Erweckung und Begegnung dar“.<sup>52</sup> Erziehen in diesem Sinne impliziert Führen, nämlich das Hinführen des Menschen zu seiner Menschfindung, und bedeutet insofern Menschenführung. Erziehen hat somit mit Führung zu tun und versteht sich auch als pädagogische Führung.

Auch beim Erziehen geht es um Handeln, nämlich in Form des Setzens von Maßnahmen oder das Veranlassen und Beeinflussen von Prozessen. Die Qualität des Handelns ist ebenfalls zukunftsbezogen und zielorientiert. Allerdings wird im Gegensatz zu den gängigen Führungsbegriffen das Ziel eindeutig genannt, nämlich, den Menschen in seiner Wesenheit zu erfassen und zur Mündigkeit hinzuleiten. Der Erziehungsbegriff geht, so betrachtet, insofern über den des Führens hinaus, als er die Hilfestellung für den Menschen auf seinem Weg zur Mündigkeit ausdrücklich impliziert. „Erziehen“ versteht sich nicht als indoktrinierendes Führen, sondern will

---

<sup>51</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Grundriß einer allgemeinen Pädagogik, 3. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1993, S. 12.

<sup>52</sup> zit. Winfried BÖHM, Wörterbuch der Pädagogik, 14. Aufl., Alfred Kröner-Verlag, Stuttgart, 1994, S. 172.

sein Ziel erreichen, indem es den Menschen unter Anleitung wachsen und sich entwickeln läßt, ihm die Eingliederung in die Gesellschaft möglich macht, in die Sache bzw. Aufgabe einführt, seine Fähigkeiten fördert und die Begegnung mit ihm sucht bzw. die zwischen ihm und anderen herbeiführt.

Indem Erziehung ihr Ziel *expressis verbis* nennt und damit zum Ausdruck bringt, den Menschen in erster Linie in seiner Ganzheit erfassen zu wollen, begründet sie eigentlich den pädagogischen Anspruch ihrer Maßnahmen. Sie gibt damit ihre eindeutige Richt- und Meßlatte vor und diese ist subjektorientiert, das heißt auf den Menschen hin ausgerichtet.

### **2.3 Führen und Erziehen im pädagogischen Blickfeld**

Vergleicht man die oben angeführten Begriffe des Führens und Erziehens, lassen sich Übereinstimmungen feststellen. Bei beiden handelt es sich um Lenken, Leiten und Steuern auf ein Ziel hin, beide sind zweckgerichtet, zukunftsorientiert und auf etwas bezogen, was sein soll, aber noch nicht ist. Das führt zu der Frage, wie sie zueinander in Beziehung gesetzt werden können und ob Führen und Erziehen dasselbe sind. Um dafür eine Antwort zu finden, ist es notwendig, die beiden Begriffe inhaltlich zu deuten und dann entsprechende Folgerungen abzuleiten.

### **2.4 Erziehen und Führen als Prozeß**

Bei Erziehung geht es um Handlungen, die Erwachsene unternehmen, um Heranwachsenden „eine bestimmte Form zu geben“<sup>53</sup> und bedeutet das Eingreifen in den Prozeß des Werdens einer Person. Dies muß sein, weil einerseits der Heranwachsende lernen muß, am Leben der Gruppe, respektive der Gesellschaft, teilzunehmen, was er auch als „zoon politikon“ aus sich heraus nicht kann, und andererseits eben diese Gruppe glaubt, daß er dazu bestimmte Dinge wissen und sie diese weiterreichen muß, wenn sie ihren Vorstellungen entsprechend weiter bestehen soll. Sie greift somit nicht zuletzt deshalb in den Prozeß der Personwerdung des Menschen ein, weil sie ganz bestimmtes gesichertes Wissen weitergeben möchte, an bestimmten Haltungen und Einstellungen interessiert ist, bestimmte Vorstellungen vom Zusammenleben der Menschen und Erwartungen an die Zukunft hat. Erziehung ist das Mittel, mit dem die Gesellschaft jene Bedingungen und Voraussetzungen vorbereitet, die für die Existenz des Heranwachsenden ihrer Meinung nach notwendig sind. Was hier von der Gesellschaft als Ganzes gesagt wird, gilt auch für ihre Untersysteme, die sich ähnlich verhalten und mit ihr in enger Wechselbeziehung stehen. DILTHEY versteht unter Erziehung die planmäßige Tätigkeit, durch welche

---

<sup>53</sup> zit. Rudolf LASSAHN, Grundriß einer allgemeinen Pädagogik, 3. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1993, S. 8.

Erwachsene versuchen, das Seelenleben der Heranwachsenden zu bilden. Dieses Seelenleben ist immer ein konkretes, eine durch die Lage einer Zeit und eines Volkes bestimmte Wirklichkeit von Seelenleben.<sup>54</sup>

Erziehung ist also abhängig von den Vorstellungen der jeweiligen Gesellschaft darüber, wie denn die „Form“<sup>55</sup> des Menschen in ihr sein soll. Sie ist somit rückgebunden an ein Menschenbild und an das, was sein soll, an das Sollen. Das ist es letztlich, was weitergegeben werden muß.

Bei dieser Formung handelt es sich um einen Prozeß der Herausbildung einer Gesamtverfassung des Menschen. Gesamtverfassung des Menschen ist in diesem Zusammenhang die Gesamtheit aller Zielvorstellungen, Werthaltungen, Einstellungen, Haltungen sowie des Wissens und Könnens, das der Mensch nach Meinung der Gesellschaft braucht, um am gemeinsamen Leben teilzunehmen, bestimmte Aufgaben und Funktionen zu übernehmen und den Erwartungen zu entsprechen, wie man sich diesen in ihr denkt. Derartige Vorstellungen hängen wiederum mit Fragen nach dem Sinn menschlichen Lebens überhaupt sowie mit denen nach Sinn und Zweck der Gesellschaft zusammen. Letztlich hängen von solchen obersten Sinn-Normen, die von vielen Menschen vertreten werden, die Ordnung und das Zusammenleben in der Gesellschaft ab.<sup>56</sup> Diese wurden von Menschen entwickelt und sind von menschlichen Sinn- und Zielvorstellungen abhängig. Man kann das auch Bildung nennen.

Bildung ist an sich frei, denn der Mensch ist das, was er geworden ist, nicht allein durch die planmäßige Erziehung geworden. Vielmehr entwickelt er bekanntlich auch eigene Vorstellungen und kann jene der Gesellschaft annehmen oder verwerfen. Diese Freiheit hat allerdings Grenzen und endet dort, wo beispielsweise die Gegebenheiten der Natur entgegenstehen oder wo die Gesellschaft zu ihrem Schutz und aufgrund traditionell anerkannter Verhaltensweisen Einhalt gebietet. Kein Mensch kann somit alles machen, was er will.

Für Erziehung als Prozeß ergeben sich daraus mehrere Aspekte. Zum einen muß der Erziehende nicht nur wissen, daß er Wissen zu vermitteln hat, sondern er muß vor allem aus der Fülle des Wissens jene Inhalte auswählen können, von denen er glaubt, daß sie dem zu Erziehenden zu seiner Personwerdung mehr oder weniger nützlich sein können und die es ihm erlauben, ein sicheres Urteil dahingehend zu fällen, welche Vorstellungen der Gesellschaft er annehmen oder verwerfen bzw. wo er eigene

---

<sup>54</sup> vgl. Wilhelm DILTHEY, Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems, 2. unbearbeitete Aufl., in: Wilhelm DILTHEY, Gesammelte Schriften, B.G. Teubner Verlagsgesellschaft m.b.H., Stuttgart, 1960, S. 190.

<sup>55</sup> vgl. Wilhelm DILTHEY, ebenda, S. 190.

<sup>56</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Grundriß einer allgemeinen Pädagogik, 3. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1993, S. 10.

Vorstellungen entwickeln soll. Der Erzieher muß also dem zu Erziehenden dementsprechend ausgewählte Ziele setzen, um ihn so auf den richtigen Weg seiner Personwerdung zu leiten.

Und zum anderen muß er Sorge tragen, daß die Herausbildung der Gesamtverfassung des Menschen und das, was die Gesellschaft darunter versteht, letztlich vom zu Erziehenden angenommen werden kann. Das heißt, der Erzieher muß diese darstellen und als Haltung vermitteln können, indem er selbst eine dementsprechende Verhaltensweise und einen dementsprechenden Stil entwickelt. Er hat die Bedürfnisse des zu Erziehenden mit denen der Sozietät in Einklang zu bringen.

Erziehung ist so gesehen ein geplanter Prozeß der ständigen wechselseitigen Kommunikation einerseits und der Entscheidungsfindung sowie -umsetzung andererseits. Sie ist Teil der gesellschaftlichen Gesamtverfassung<sup>57</sup> und verläuft keineswegs automatisch auf eine Zielsetzung hin, sondern diese wird durch Erzieher und dem zu Erziehenden bestimmt. Als Teil dieser gesellschaftlichen Gesamtverfassung muß sie denselben anthropologischen Rückbezug haben wie diese, ansonsten sie nicht zu rechtfertigen und jedes Mittel dazu recht wäre.

Führung muß das Zusammenleben von Menschen in einer Organisation, einer Gruppe koordinieren. Diese hat in ihrem Bereich auch so etwas, was hinsichtlich der Gesellschaft als Gesamtverfassung benannt wurde. Führen ist innerhalb derselben ein ebensolcher Prozeß wie das Erziehen. Es verläuft planmäßig und bedarf der Zielsetzung. Soll die Organisation oder Gruppe erfolgreich sein und soll der Einzelne in ihr existieren können, dann muß er deren Ziele, Vorstellungen und Haltung akzeptieren. Führung hat das ebenso zu vermitteln wie Erziehung. Führung ist damit ein Eingreifen der Organisation mit dem Zweck, Vorstellungen, Haltungen und Einstellungen weiterzugeben, die ihr Bestehen und ihre Zielerreichung sicherstellen können. Geht man davon aus, daß Organisationen Teilsysteme der Gesellschaft sind und somit in deren Kontext stehen und deren Wertekatalog verbunden sind, dann muß auch Führung im gleichen anthropologischen Rückbezug wie die Erziehung in der Gesellschaft stehen und nicht im Gegensatz dazu. In diesem Sinne ist auch Führung angehalten, nach dem Menschenbild und nach dem, was sein soll, zu fragen, wenn sie nicht der Willkür oder Beliebigkeit anheimgestellt werden will. Führen ist mehr als bloßes Anordnen oder Befehlen und muß vielmehr gerechtfertigt werden können, soll Gefolgschaft erzielt werden. Führen bedeutet genauso Entscheidungsfindung und -umsetzung sowie das Setzen von Zielen, von denen sie meint, daß sie mehr oder weniger nützlich sind, um Individuen jene Hilfestellung zu geben, sich für das

---

<sup>57</sup> Anm.: Gesellschaftliche Gesamtverfassung ist analog zur Gesamtverfassung des Menschen jene, welche die Gesellschaft als Ganzes von sich selbst hat und für sich selbst bindend anlegt.



gemeinsame Unternehmensziel zu entscheiden und dieses zu erreichen. Indem sie so handelt, nimmt Führung Einfluß auf das Individuum, das dadurch wiederum Erfahrungen macht. Sie trägt so zu dessen weiterer Reifung und Personwerdung bei und übt Wirkung auf sein Verhalten und Handeln aus. Hierbei wird insofern zur Heranbildung der Gesamtverfassung des Menschen beigetragen, als dieser die Gesamtverfassung der Organisation in den Gesamtzusammenhang seines Lebens eingliedern muß. Führung hat daher genauso wie Erziehung die Bedürfnisse der Individuen mit denen der Gesellschaft in Einklang zu bringen. Führung muß darum bemüht sein, weitgehend auf den Menschen und seine Bedürfnisse, seine Fähigkeiten und deren Entfaltung, seine Verantwortung, Mündigkeit und Persönlichkeit Rücksicht zu nehmen und die gesteckten Ziele der Aufgabenerfüllung und die damit verbundenen entgegenstehenden Sachzwänge damit in Einklang zu bringen. Schlagworte wie „Der Mensch im Mittelpunkt“ oder Begriffe, wie „Partizipation“, „Kooperation“, „Teamwork“, „Mitbestimmung“, „Kreativität“ im konstruktiven Sinn, „Individualität“ und ähnliche, sind für moderne Führung nicht mehr wegzudenken. Führen bedeutet vorwiegend personale Einflußnahme des Führers auf die Geführten, wonach in einer hierarchisch strukturierten sozialen Beziehung der Führer aufgrund seines Macht-, Informations-, Status- und meist auch Fähigkeitsvorsprunges seine Vorstellungen gegenüber den Geführten durchsetzt. Die Beziehungen der Geführten zum Führer stellen im Gegensatz dazu ein Kräftefeld dar, das aus Normen, Strukturen, Vereinbarungen und Gewohnheiten entsteht. Der Führer ist darin nicht mehr der allwissende Lenker, sondern ebenso ein Gelenkter.

Die Führungslehre bezeichnet die Gesamtheit aller operational beschreibbaren Arten der Einflußausübung des Führers auf die Geführten als Führungsverhalten und meint in diesem Zusammenhang, daß dieses von der Wirkung der Werte, von Einstellungen und Normen, im Sinne von gesellschaftlich relevanten Bildungsidealen, und den Folgerungen daraus bestimmt wird. Führen ergibt sich nicht nur aus den äußeren Umständen im Zusammenhang mit der Person. Ob jemand ein guter Führer ist, hängt vielmehr von verschiedenen Voraussetzungen ab, die nicht allein in seiner Person liegen, sondern in der Wechselbeziehung zwischen Führer und Geführten. Bei Erziehung ist das nicht anders.

## **2.5 Führen ist Erziehen**

Führen ist Erziehen und militärisches Führen ist es im Besonderen, weil unter anderem die Bereitschaft abverlangt werden muß, das eigene Leben einzusetzen, was ohne entsprechende Haltung unmöglich ist. Der militärische Führungsvorgang kann daher nicht die bloße Abwicklung eines Entscheidungsprozesses und ausschließlich die Umsetzung seines Ergebnisses in die Tat sein. Vielmehr bedarf es daneben vor allem der Übertragung des Bewußtseins von der Notwendigkeit des entsprechenden

militärischen Handelns auf jedes Mitglied der Mannschaft mittels Befehl, Lagebesprechung oder persönliches Beispiel. Das heißt, es muß Haltung vermittelt werden, welche wiederum auf die Persönlichkeitsformung des Einzelnen Einfluß nimmt. Indem der militärische Führer sich auf den Willen des ihm übergeordneten Kommandanten einstellt, bringt dieser den ihm unterstellten Soldaten, seinen Geführten, dessen Norm zur Geltung.

Theodor LITT betont diese Haltungskomponente sehr treffend, indem er meint: „Wem steht der Ehrenname des Führens in übertragenem Sinne zu? Demjenigen, der einer ihm ergebenen Schar ein in der Zukunft liegendes Ziel, das sie ohne seine Weisung zu erschauen außerstande gewesen wäre, sichtbar macht; der ferner in ihr selbst die Kräfte zu erwecken, zu sammeln und auszurichten weiß, deren es zur Realisierung der erwählten Aufgabe bedarf.“<sup>58</sup>

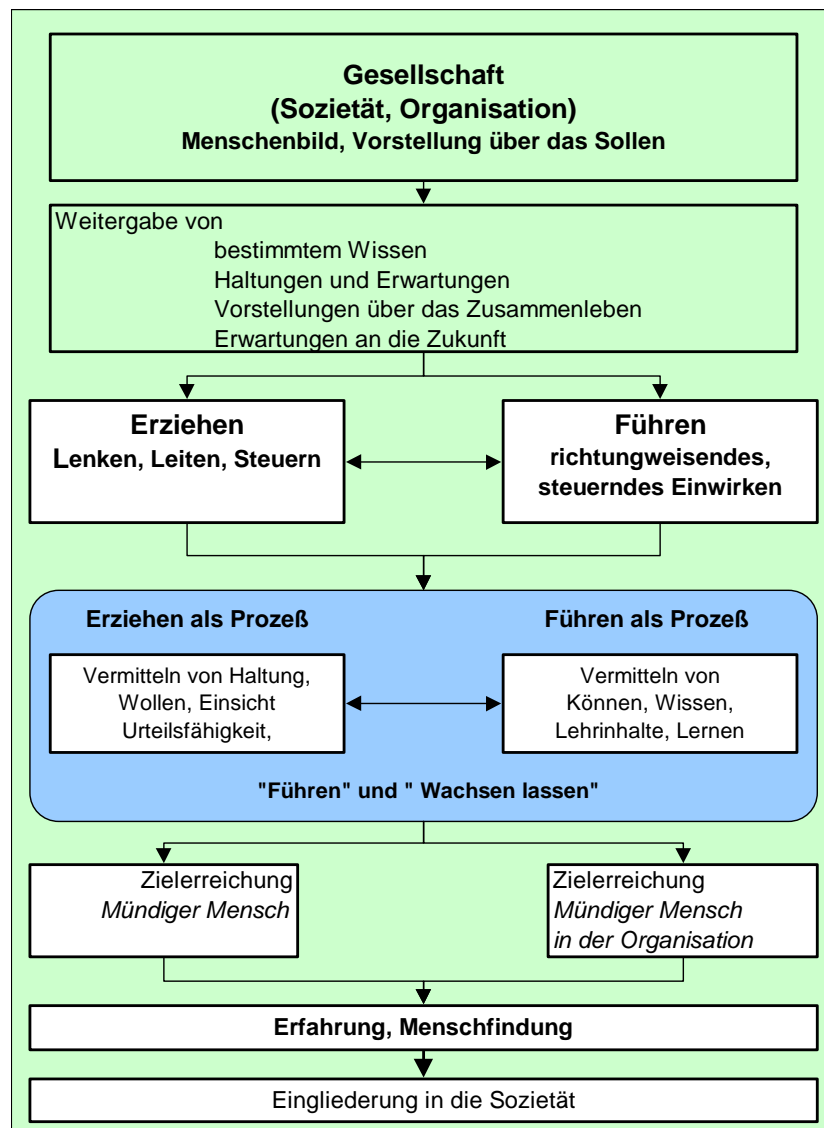


Abb. 1: Führen und Erziehen als Prozeß.

<sup>58</sup> zit. Theodor LITT, Führen oder Wachsenlassen, 13. Ausg., Stuttgart 1967, S. 20.

Um diesem pädagogischen Anspruch gerecht zu werden, wird man an militärische Führung Bedingungen stellen müssen. Militärisches Führen und militärische Führung (als Institution) haben sich neben der Aufgabe, zu der sie hinführen haben, ein entsprechendes pädagogisch begründbares Ziel zu stellen und sich dabei mit einem Bildungsideal, wie es die Pädagogik auch hat, anfreunden müssen. Wenn also Führung ihr Ziel, was sie sowieso vor jeder ihrer Handlungen tun muß, so festlegt, daß darin impliziert ist, der Mensch in der jeweiligen Organisation sei zu der Mündigkeit hinführen, die ihn befähigt, selbst beurteilen und entscheiden zu können, das gesetzte Ziel mitzutragen, dann kann man von pädagogischem Tun sprechen. Moderne Führungstheorien haben durchaus ein Verständnis in diesem Sinn.

Vor allem Organisationen wie das österreichische Bundesheer, die aufgrund ihrer Aufgabenstellung von ihren Menschen das Äußerste, bis zum Einsatz des eigenen Lebens, abverlangen müssen, aber auch solche der Wirtschaft, die erkannt haben, daß ohne den Menschen nichts geht, greifen deshalb vermehrt auf die Pädagogik zurück. Dies drückt sich zwar nicht in deren Führungsbegriffen aus, jedoch weitgehend in ihren Leitlinien, Unternehmensphilosophien<sup>59</sup> bzw. Doktrinen. So versteht zum Beispiel die deutsche Bundeswehr den militärischen Führer als „Erzieher und Ausbilder“<sup>60</sup> und verbindet damit die Notwendigkeit wehrpädagogischer Bemühungen<sup>61</sup>. Das österreichische Bundesheer versteht unter Ausbildung, die „Vermittlung des zur Ausübung des Dienstes“ – der Dienst wiederum wird als den ganzen Menschen betreffend gesehen<sup>62</sup> – „insbesondere für die Auftragserfüllung im Einsatz erforderlichen Wissens und Könnens sowie die Förderung der Bereitschaft hierzu“.<sup>63</sup>

Führen ist sohin von pädagogischem Handeln nicht zu trennen. Jeder Führende, ob er sich dessen nun bewußt ist oder nicht, nimmt durch sein Handeln Einfluß auf den Menschen und dessen Entwicklung, der als pädagogisch bezeichnet werden kann. Je mehr Führung ihr Handeln auf den Menschen und seine Persönlichkeit ausrichtet bzw. dessen Mündigkeit und das Erreichen derselben zum Ziele hat, um die gestellte Aufgabe zu erfüllen, desto eher ist Führen erzieherisches Tun.

---

<sup>59</sup> Anm.: Unternehmensphilosophie hat hier mit Philosophie nichts zu tun. Der Begriff findet sich in der Organisationslehre. In ihm schlagen sich allgemeine weltanschauliche Grundlagen, Werte und Haltungen des Unternehmens nieder, wie etwa Soldat für den Frieden, demokratische Werte, Freiheit, Einsatz des Lebens zur Verteidigung usw.

<sup>60</sup> vgl. HDV 100/ 100, Führung im Gefecht, Nr.: 106, zit. n. Dieter PORTNER, Hans DRIFTMANN, Georg SCHULZ, Peter WULLICH, Grundlagen der Allgemeinen Wehrpädagogik, Walhalla u. Praetoria, Regensburg, 1977, S. 154.

<sup>61</sup> vgl. Dieter PORTNER, Hans DRIFTMANN, Georg SCHULZ, Peter WULLICH, Grundlagen der Allgemeinen Wehrpädagogik, Walhalla u. Praetoria, Regensburg, 1977, S. 154.

<sup>62</sup> vgl. DVBH, Dienstvorschrift für das Bundesheer, Militärische Begriffe (MiB), BMLV, Wien, 1991, Pkt. 138 und 139.

<sup>63</sup> zit. DVBH, Dienstvorschrift für das Bundesheer, Militärische Begriffe (MiB), BMLV, Wien, 1991, Pkt. 78.

„Führen...“ steht als die eine der beiden Grundpositionen im Bildungskonzept des Th. LITT mit der anderen, dem „...Wachsenlassen“<sup>64</sup>, keineswegs im Widerspruch und damit auch nicht zu Erziehen oder Bilden. Gäbe es einen solchen, argumentiert LITT, würde dies die Aufhebung von Erziehung bedeuten. Soll das, was mit der Forderung „Wachsenlassen“ werden soll, also die Zukunft, nicht durch erzieherische Maßnahmen beeinflusst werden, dann würde sich diese Zukunft entweder von allein einstellen und man braucht keine Erziehung oder aber derjenige, der „wachsen lassen will“, weiß, wohin sich der zu Erziehende entwickeln wird. Dann weiß er oder glaubt das zumindest, in welche Richtung die Entwicklung führt. Gerade dieses Wissen um Ziel und Richtung ist für den Führer charakteristisch<sup>65</sup>. Moderne Führungstheorien können deshalb auch umgekehrt für die Anwendung im intentionalen pädagogischen Bereich von Nutzen sein.

Beim Führen ebenso wie beim Erziehen geht es um dieses Wechselverhältnis in einer „ursprünglich noch undifferenzierten Art zwischenmenschlicher Beziehungen.“<sup>66</sup> Ein solches wird auch im modernen Führungskatalog gefordert und ist bestimmt durch die Erwartungshaltungen der Geführten sowie die der Führer und deren Einstellungen. Bei ersteren kommen dabei unter anderem „Vertrauen“, „Gehorsam“ und „Gefühl von Geborgenheit“ in den Blick, bei zweiteren die „erzieherische Liebe“ zum Menschen, „Geduld“ und „Güte“<sup>67</sup>. Es werden auch in den Führungstheorien nicht einfach „Sollensfragen“ aufgestellt, sondern wie bei BOLLNOW die Voraussetzungen und Wirkungen dieser Stimmungen analysiert.<sup>68</sup>

„Der Lehrer wird meist sein Amt von dieser Seite her auffassen (nämlich der Übermittlung des Lehrgutes). Der Schüler aber wird sich praktisch mehr an die Person halten und auch die Fächer durch die Person seines Lehrers hindurch annehmen. ...Daraus entstehen hinderliche Konflikte. Die Spannung bleibt aus, wenn der Schüler sowohl dem Lehrer als auch dem Fach zugeneigt ist. Bringt der junge Mensch seinem Lehrer Sympathie entgegen, so steigert sie sich zum Vertrauen, dann können allerdings sogar wenig interessierende Fächer auf einmal Reize bekommen.“<sup>69</sup> Wie hier das Lehrer/Schüler-Verhältnis charakterisiert wird, kann nicht besser die Wechselbeziehung dargestellt werden, die nach den Ergebnissen der Führungsforschung zwischen Führer und Geführten vorhanden sein muß. In diesem Zusammenhang werden die hohe Bedeutung des Vertrauens, die Forderung, auf den

---

<sup>64</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995, S. 52.

<sup>65</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 52.

<sup>66</sup> zit. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 58.

<sup>67</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 59.

<sup>68</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 53.

<sup>69</sup> vgl. HERDERS kleines Bildungsbuch, 2. Aufl., Herder, Freiburg, 1956, S. 403.

Menschen einzugehen, und der ständige Versuch, die Bedürfnisse des Individuums mit denen der Ziel- bzw. Aufgabenanforderungen in Einklang zu bringen, in den Vordergrund gestellt. „Vorbild“ und „Motivation“ spielen dabei die gleiche Rolle wie in der Erziehung, haben gleiche Inhalte und gleiche Bedeutung.

Nicht zuletzt fragt moderne Führung nach dem Menschenbild und sieht den Menschen als Subjekt im Mittelpunkt des Handelns. Die Persönlichkeit des Menschen wird wie selten zuvor bejaht und damit ein Bekenntnis zu seiner Weiterentwicklung, Entfaltung seiner Kräfte und seiner Bildung oder Weiterbildung als Teil seiner Persönlichkeitsentwicklung abgelegt. Moderne Führung berücksichtigt die Vorstellungen, die sich die Gruppe und der Einzelne von der Verfassung des Menschen bilden, und weiß, daß davon der Weg abhängig ist, auf dem man zum Ziel gelangen kann.<sup>70</sup> In diesem Sinne ist Führung immer mit Erziehung verbunden. Sie sieht daher auch die Förderung des Menschen und seiner Fähigkeiten als das wesentliche Element ihres Handelns.

### **3 Das Verhältnis zwischen Führer und Geführten**

Führen und Erziehen sind Prozesse, die sich zwischen Individuen abwickeln, von diesen bestimmt und wechselseitig sind, allerdings z.B. in totalitären Systemen auch einseitig sein können. Führer und Geführter, Erzieher und Zögling sind innerhalb dieses Prozesses voneinander abhängig und stehen zueinander in einem bestimmten Verhältnis. Der eine nimmt Einfluß und der andere läßt sich beeinflussen bzw. muß sich beeinflussen lassen. Die dabei vorwiegend zu Tage tretende Art und Weise der Einflußnahme des Führers auf die Geführten sowie deren darauf gezeigtes Reagieren charakterisiert den Führungs- bzw. den Erziehungsstil, unter denen seit den Forschungen von LEWIN und LIPPITT (1938) der autoritäre, demokratische und laissez-faire als die bekanntesten unterschieden werden. Der autoritäre Führer trifft die Entscheidungen selbst und allein, der demokratische diskutiert die Probleme mit der Gruppe und sucht mit ihr die Entscheidung, der laissez-faire-Stil verhält sich eher passiv und freundlich und greift nur dann ein, wenn er um seine Meinung gefragt wird. Laissez-faire-Führung ist deshalb nicht wirklich Führung.<sup>71</sup> Moderne Führungstheorien gehen darüber hinaus und unterscheiden universelle bzw. situative Führungsmodelle.<sup>72</sup> Alle Stile und Modelle beschreiben ein Verhältnis zwischen Führer und Geführten, durch das der Prozeß des Führens gekennzeichnet ist.

---

<sup>70</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995, S. 11.

<sup>71</sup> vgl. Werner HERKNER, Psychologie, 2. Aufl., Springer Verlag, Wien, New York, 1992, S. 393f.

<sup>72</sup> vgl. Johannes STEYRER, Theorien der Führung, in: Helmut KASPER, Wolfgang MAYRHOFER, Hrsg., Personalmanagement, Führung, Organisation, 2. Aufl., Überreuterverlag, Wien, 1996, S. 156.

Wenn nun Führen, d.h. die Einflußnahme, die auf das Individuum ausgeübt wird, wirksam sein soll, dann muß dieses folgen und dem Führer gehorchen. Führen und Erziehen sind deshalb ohne Gehorsam nicht denkbar, d.h. es muß einer das Ziel vorgeben, die Regeln setzen oder diesen Geltung verleihen, und der andere muß diese dann befolgen. Gehorsam ist ein Ausdruck des Verhältnisses zwischen Führer und Geführten. Will man versuchen, eine Grundlegung des Gehorsams zu finden, dann kann dies kaum ohne Rückbezug auf dieses Verhältnis vonstatten gehen und erst recht nicht, wenn der Mensch als Ganzheit zu sehen ist.

Es erscheint daher sinnvoll, das Verhältnis von Führer und Geführten, wenn nicht erschöpfend, so doch aus einigen verschiedenen Aspekten zu reflektieren und zu sehen, ob daraus erste Folgerungen zur Rechtfertigung von Gehorsam, respektive des militärischen Gehorsams, abgeleitet werden können.

### **3.1 Aspekte der Führungstheorien in der empirischen Sozialforschung und Psychologie**

Das zentrale Anliegen der Führungsforschung besteht darin, zu erklären, was den Prozeß der Führung erfolgreich macht und wodurch jemand zum erfolgreichen Führer wird. Sie sieht zwischen Führer und Geführten ebenso wie die Erziehungswissenschaft zwischen Erzieher und Zögling das wechselseitige Verhältnis, von dem das Handeln und Verhalten beider bestimmt wird.

Situativen Führungstheorien entsprechend hängt effektive Führung davon ab, ob die Person des Führenden, sein Verhalten und die jeweilige Situation aufeinander abgestimmt sind und zueinander passen.<sup>73</sup> Ob jemand eine Führungsposition erlangt, hängt oft mehr von seinem Verhalten ab als von seinen Eigenschaften. Um die Führungsposition zu behalten, muß der Führer seiner Gruppe immer wieder positive Reize bzw. solche, die von dieser positiv empfunden werden, anbieten. Im Gegenzug erhält er dann Sympathie und Macht.<sup>74</sup> Führen ergibt sich somit aus den äußeren Umständen im Zusammenhang mit der Person des Führers. Ob jemand ein guter Führer ist, hängt vielfach von Voraussetzungen ab, die nicht allein in seiner Person gelegen sind, sondern in der Wechselbeziehung zwischen Führer und Geführten.

Bei Führen geht es um ein Wechselspiel zwischen einem Soll und einem Ist, welches der Führer zur Kongruenz bringen muß. Es ist das Spannungsfeld zwischen dem, was erreicht werden soll, wo der Führer hin will und wo er sich zum Anwalt der Sache macht, und den Bedürfnissen des Individuums. Beides muß sich nicht unbedingt decken.

---

<sup>73</sup> vgl. Johannes STEYRER, ebenda, S. 156.

<sup>74</sup> vgl. Werner HERKNER, Psychologie, 2. Aufl., Springer Verlag, Wien, New York, 1992, S. 393.

Die Beziehung zwischen Führer und Geführten ist sehr komplexer Art. Es erscheint hier ausreichend, auf einige Komponenten, die dafür charakteristisch sind, wie Motivation, Kommunikation und Vertrauen hinzuweisen.

### **3.2 Motivation**

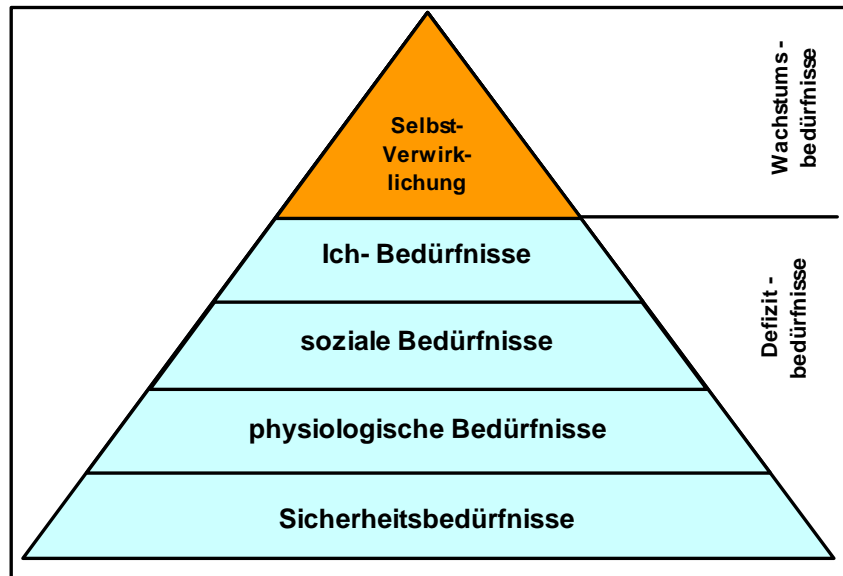
Motivation setzt menschliches Verhalten und Handeln in Gang, steuert und hält es aufrecht. Sie wird auch als eine interne Variable des Individuums und als die Gesamtheit handlungsverursachender Faktoren bezeichnet. Dies können Triebe, Instinkte und Motive sowie Bedürfnisse, Kognitionen, Erwartungen und Attributionen sein. Während der Begriff des Triebes eine Handlungsmotivation ausdrückt, die auf biologischen Voraussetzungen beruht, geht es bei Motiven um psychologisch und sozial bedingte Handlungsursachen, die zumindest teilweise erlernbar sind.<sup>75</sup> Das heißt, daß Motive vorgegeben und verinnerlicht werden können. Motivation ist eine intervenierende Variable, die zwischen dem Reizinput und dem -output steht. Motivationale Überlegungen liefern eine Teilantwort auf das „Warum“ menschlichen Verhaltens. Im Wesentlichen geht es dabei um zwei Bereiche, einmal um die Beibehaltung einer bestehenden oder der Wechsel zu einer neuen Verhaltensrichtung und das andere Mal um Verstärkung bzw. Intensivierung von Verhalten.

Wenn sich Erleben und Aktivität von Menschen aus vielen Komponenten wie Gefühlen, Handlungen, Gedanken, Einstellungen usw. zusammensetzen, so ist Motivation der sinnvolle Teil aus diesen Aktivitäts- und Erlebniselementen. Motive lassen sich nicht direkt beobachten oder erfassen und können lediglich als Abstraktion angenommene Ursachen zur Erklärung individuellen Verhaltens herangezogen werden. Je nachdem, ob die Verhaltensursachen im Inneren des Menschen selbst begründet sind, wie z.B. Freude an der Leistung, Spaß an der Tätigkeit, oder in der Umwelt der Person liegen, wie z.B. Bestrafung, Anerkennung durch andere, Belohnung, unterscheidet man intrinsische und extrinsische Motivation. Mit beidem kann Erziehung beeinflusst werden, indem einmal erstrebenswerte Bedürfnisse geweckt werden oder das andere Mal entsprechende Sanktionen angezeigt bzw. gesetzt und damit entsprechende Erfahrungen gemacht werden.<sup>76</sup> Grundsätzlich ist jeder Mensch durch seine innere Verfassung, d.h. infolge seiner durch Anlagen und Erfahrungen geprägten Persönlichkeit, motiviert und bereit, bestimmte Verhaltensweisen, die er für sinnvoll erachtet, zu zeigen.

---

<sup>75</sup> vgl. Philip G. ZIMBARDO, Psychologie, 5. Aufl., Siegfried HOPPE-GRAFF und Barbara KELLER, Hrsg., Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, 1992, S. 344ff.

<sup>76</sup> vgl. Wolfgang MAYRHOFER, Motivation und Arbeitsverhalten, in: Helmut KASPER, Wolfgang MAYRHOFER, Hrsg., Personalmanagement, Führung, Organisation, 2. Aufl., Überreuterverlag, Wien, 1996, S. 226 f.

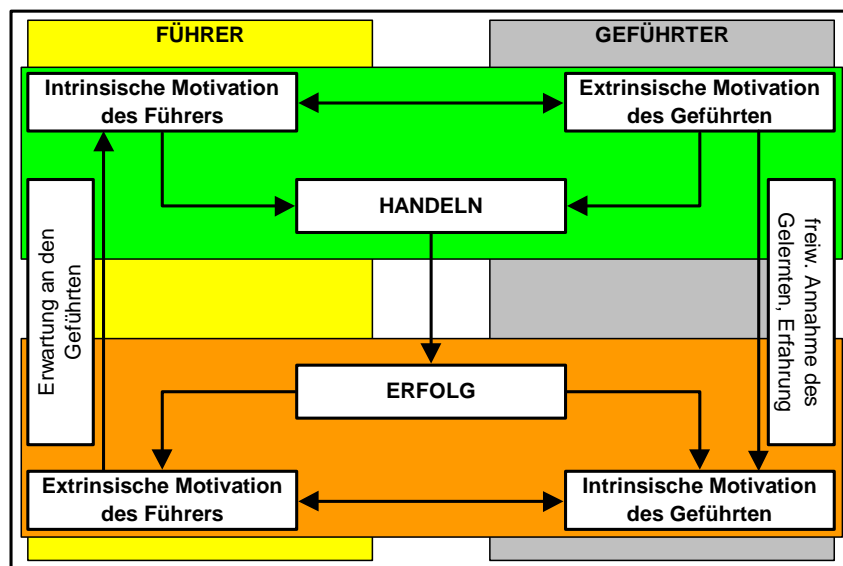


**Abb. 2: Hierarchische Bedürfnispyramide nach MASLOW.**

(Quelle: Wolfgang MAYRHOFER, Motivation und Arbeitsverhalten, in: Helmut KASPER, Wolfgang MAYRHOFER, Hrsg., Personalmanagement, Führung, Organisation, 2. Aufl., Überreuter-Verlag, Wien, 1996, S. 233).

Eine der bekanntesten Theorien in diesem Zusammenhang ist die von Abraham MASLOW, einem Vertreter der humanistischen Psychologie, der zwei Formen von Motivation gegenüberstellt:

- Mangelmotivation, die Menschen veranlaßt, ihr physisches und psychisches Gleichgewicht zu erneuern, und
- Wachstumsmotivation, die sie veranlaßt, das zu überschreiten, was sie in der Vergangenheit getan haben oder gewesen sind.



**Abb. 3: Motivation, Ausdruck des Führer-Geführten-Verhältnisses.**

Diese Theorie besagt, daß jedes Individuum eine Bedürfnishierarchie hat, in welcher angeborene Bedürfnisse so angeordnet sind, daß sie vom primitivsten zum humansten führt. Ganz unten liegen die grundlegenden Bedürfnisse wie Hunger und Durst,



worauf ansteigend Sicherheits-, Bindungs-, Selbstwert-, kognitive und ästhetische Bedürfnisse bis hin zur Selbstverwirklichung und dem Bedürfnis nach Transzendenz folgen.<sup>77</sup>

Menschen zu motivieren, erhält somit insofern eine besondere Qualität, als es erforderlich ist, daß diese an Betrachtung einer bestimmten Zielvorgabe sinnvolles Verhalten zeigen sollen, welches jedoch nicht von vorne herein mit der inneren Situation und der Motivation der Betroffenen in Einklang stehen muß. Durch entsprechende Gestaltung der Umweltbedingungen mittels Anreizen, Drohungen, Chancen kann versucht werden, bestehende innere Strukturen des Individuums zu nutzen und die Heranbildung entsprechender Verhaltensweisen zu unterstützen. Allerdings kann der Versuch, Menschen zu motivieren, bei entsprechender Ausformung diesbezüglicher Maßnahmen in Zwang und Manipulation umschlagen. MASLOW sieht deshalb in der Aktivierung immer höherer Bedürfnisse den geeigneten Weg, die zu führenden Mitglieder der Gruppe an sich zu binden und zu motivieren.<sup>78</sup> Erst dann, wenn niedrigere biologische Bedürfnisse befriedigt sind, kann ein Mensch durch höhere Bedürfnisse psychischer Art motiviert werden.

Kognitive Ansätze erklären Motivation mit Interpretation der Realität und meinen, daß höhere geistige Prozesse für das Handeln von Personen ausschlaggebend seien. Demnach sind es nicht so sehr die objektiven Gegebenheiten, welche Motivation bewirken, sondern vielmehr das, was der Mensch darüber denkt, was seine vergangenen Erfolge und Mißerfolge ausgemacht hat, oder wovon er glaubt, daß es für ihn möglich ist und als Handlungsergebnis angenommen werden kann. Erwartungen und Sinnverleihung sowie Attributionen spielen hierbei eine bedeutende Rolle.

Das Verhältnis zwischen Führer und Geführten drückt sich als solches insofern in der Motivation aus, als erstens beide dieser unterliegen und aufgrund dieser handeln, wenn auch mit verschiedenen Vorzeichen, und zweitens beide auf die Motivation des anderen Einfluß nehmen bzw. ihre Bedürfnisse danach ausrichten. Denn der Führer ist nicht nur Anwalt seiner Sache und als solcher intrinsisch motiviert, sondern auch extrinsisch durch Erfolg und das Erreichte bzw. die noch zu erreichende Verhaltensweise bei seinem Zögling. Ihm obliegt dabei zwar meistens die Rolle des Verstärkers und die Aufgabe, die Bedürfnisse der Geführten zu erkennen und deren Erwartungen auf die Zielerreichung fokussieren zu können. Für den Geführten ist er der extrinsische Motivationsfaktor, mit dem er letztlich auf die intrinsische

---

<sup>77</sup> vgl. Philip G. ZIMBARDO, Psychologie, 5. Aufl., Siegfried HOPPE-GRAFF und Barbara KELLER, Hrsg., Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, 1992, S. 352.

<sup>78</sup> vgl. Wolfgang MAYRHOFER, Motivation und Arbeitsverhalten, in: Helmut KASPER, Wolfgang MAYRHOFER, Hrsg., Personalmanagement, Führung, Organisation, 2. Aufl., Überreuterverlag, Wien, 1996, S. 227 und 233.

Motivationshaltung desselben einwirken kann, indem dieser durch ihn Erfahrungen macht, aus denen bestimmte Verhaltensweisen erlernt und aus freien Stücken angenommen werden können.

### **3.3 Kommunikation**

Durch Kommunikation werden Einzelaktivitäten angeregt und koordiniert. Führung und Motivation werden dadurch überhaupt erst möglich. Mit ihr ent- und besteht das Führer-Geführten-Verhältnis. Von ihrer Qualität hängen Effektivität und Erfolg der Erziehung und des Führens ab.

„Ein einheitliches Verständnis zum Kommunikationsbegriff existiert in der Literatur nicht.“<sup>79</sup> Der Begriff selbst läßt sich vom Lateinischen „communis“ herleiten und bedeutet soviel wie „gemeinsam“. Dem gleichen Wortstamm gehört das Wort „communicare“ an, d.h. etwas gemeinsam machen, teilen, mitteilen. Kommunikation findet somit zwischen zwei oder mehreren Personen gemeinsam statt und wird oft mit dem Begriff „Interaktion“ gleichgesetzt. Der Unterschied ist nicht eindeutig und in den Sozialwissenschaften herrscht keine Einigkeit hinsichtlich Definition und Verwendung der beiden Begriffe. Jedenfalls kann man sagen, daß Interaktion reziprok ist, d.h. gegenseitiges Handeln in dem Sinne bedeutet, als das Verhalten einer Person bei der anderen eine Reaktion auslöst, welche ihrerseits wieder bei ersterer ein Verhalten auslöst, sodaß sich eine wechselseitige Beeinflussung ergibt. Interaktion kann auch als Form „gelungener Verständigung zwischen zwei oder mehreren Personen“<sup>80</sup> und somit als erfolgreiche Kommunikation angesehen werden. Kommunikation und Interaktion stehen in engem Zusammenhang, weshalb im Folgenden Kommunikation auch in diesem Sinne verstanden werden soll. Kommunikation ist weiters ein Handlungsprozeß zwischen zwei oder mehreren Subjekten bzw. Akteuren, der gewissen Regeln unterliegt. Ihr Zweck ist meist die Lösung oder Befriedigung bestimmter gemeinsamer Zielvorstellungen bzw. Interessen.

Kommunikation erfolgt mittels der menschlichen Sinnesorgane und deren Korrelaten, wie Hören und Sprechen, Sehen und Lichtwellen, Riechen und Gerüche, Schmecken und Geschmackreizen, Fühlen und Berühren usw. Das sind zunächst Sinnesempfindungen. Diese allein machen jedoch noch nicht den Wahrnehmungsprozeß aus. Vielmehr werden diese mit aus der Vorerfahrung gewonnenen Denkschemata verglichen und gedeutet. Sie werden sozusagen durch die Gedächtnisleistung nach einem eigenen Schlüssel encodiert, der jenem, von dem die Sinnesreize ausgehen, durchaus nicht entsprechen muß. D.h. mit anderen Worten,

---

<sup>79</sup> zit. Monika FRECH und Angelika SCHMIDT, Theoretische und praktische Perspektiven der Kommunikation, in: Helmut KASPER, Wolfgang MAYRHOFER, Hrsg., Personalmanagement, Führung, Organisation, 2. Aufl., Überreuterverlag, Wien, 1996, S. 261.

<sup>80</sup> zit. Monika FRECH und Angelika SCHMIDT, ebenda, S. 261.

Sinnesempfindungen werden nach ihrer Aufnahme durch den Empfänger interpretiert. Und erst diese Interpretation macht die eigentliche Wahrnehmung aus. Der Mensch ordnet damit seine Informationen in bereits vorhandene Bilder von der Welt ein, die er aus seiner Vorerfahrung erworben hat. In besonderer Weise gilt das für die Sprache, der verbalen sowie der Körpersprache. Das Sender-Empfänger-Verhältnis, welches zweifellos Kommunikation darstellt, unterliegt somit keiner Ursache-Wirkungs-Beziehung, sondern erfährt einen Filter. Das Verbindende an der Kommunikation sind die Phänomene, die Sender und Empfänger jeweils wahrnehmen, denen sie aber jeweils unterschiedliche Bedeutungen zumessen, die nicht objektiv, sondern subjektiv belegt sind. Der Mensch hat sich seine Wirklichkeit konstruiert und interpretiert anhand dieser. Zum Verständnis einer Information tragen daher nicht so sehr der Inhalt, sondern vielmehr die Art und Weise, wie sie übermittelt wird, und die Situation, in der das geschieht, bei. Entsprechend den Untersuchungen von WATZLAWICK et al. und darauf aufbauend von SCHULZ von THUN<sup>81</sup> kann jede Nachricht von vier Seiten betrachtet werden

- einem Sachaspekt, der sich auf die klare und verständliche Mitteilung eines Sachverhaltes bezieht,
- einem Beziehungsaspekt, der auf die Behandlung des Mitmenschen durch die Art der Kommunikation eingeht,
- einem Selbstoffenbarungsaspekt, der danach fragt, was jemand von sich selbst mitteilen will, und
- einem Appellaspekt, der berücksichtigt, was überhaupt mit der Mitteilung erreicht werden soll.

Für das Führer-Geführten-Verhältnis bedeutet demnach Kommunikation mehreres:

Als Anwalt einer bzw. der Sache muß der Führer diese mit dem Geführten teilen und von sich selbst abgeben können. Sie gehört nicht ihm allein und sie ist nicht die seinige. Er ist somit derjenige, der sich dem Geführten hinzugeben hat, so wie sich eine Mutter dem zu stillenden Säugling hingibt. Als solcher wird er ständig interpretiert, d.h. er muß Erwartungen erfüllen und an denselben wird er gemessen. Am Verhalten der Geführten muß er sich ausrichten können, ihre Wertungen und Haltungen sind der Ausgang seines Handelns. Das bedingt die Beobachtung der Reaktionen der Geführten und ihrer Mitteilungen sowie der Interpretation derselben. Will er diese verstehen, muß er Kenntnis haben von den inneren Gegebenheiten der Geführten. Dazu muß er diese als seine Mitmenschen kennenlernen und ist in diesem

---

<sup>81</sup> vgl. Friedemann SCHULZ von THUN, Miteinander reden 1, Störungen und Klärungen - Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Rowohlt Taschenbuchverlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg, 1995, S. 13 ff.

Sinne ebenfalls ein Lernender. Das Verhältnis von Führer und Geführten äußert sich in der Kommunikation als ein ständiges gegenseitiges Geben und Nehmen, das beide anspricht und zum Ziel bringt.

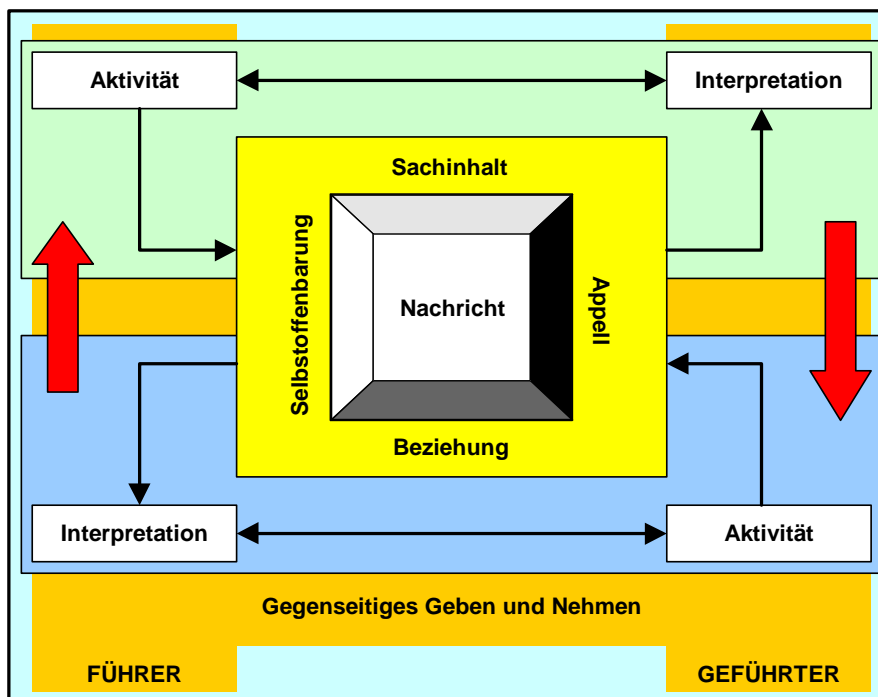


Abb. 4: Kommunikation, Ausdruck des Führer-Geführten-Verhältnisses.

Wird Kommunikation im Sinne von communis und communicare verstanden, dann handelt es sich dabei um eine Gemeinsamkeit, die es miteinander bzw. untereinander zu teilen gilt. Der Führer kann daher nicht verstanden werden als einer, der im Gegensatz zu seinen Geführten steht, und er darf vor allem sich selbst nicht als ein solcher sehen. Er ist vielmehr Partner und gleichberechtigter Teilhaber an einem gemeinsamen Gut, einer gemeinsamen Sache, auch dann, wenn er erst seine Gruppe davon überzeugen muß. Das allerdings ist eine der wichtigsten Führungsaufgaben, soll er wirklich Anwalt der Sache sein. Es kann nur um eine gemeinsame Sache, ein gemeinsames Ziel und eine gemeinsame Aufgabe gehen, in der der Führer der Teilende ist und die es erfordert, eigene Interessen im Sinne der Sache hintanzustellen. Das gilt in gleichem Maße auch für die Geführten, denen das vielleicht erst klarzumachen ist. Letztlich ist das nur durch das Vorbild des Führers möglich, wozu Glaubwürdigkeit, Vertrauen, Überzeugung und die Bereitschaft, sich selbst zu öffnen und von sich herzugeben, vonnöten sind.

Kommunikation, wie sie hier beschrieben wird, geht über das bloße Gespräch und den reinen Austausch von Signalen zwischen Sender und Empfänger hinaus und meint

insbesondere den Dialog im Sinne Marian HEITGER's. Ziel des Dialogs ist demnach nicht Kompromiß oder Konsens, sondern Wahrheitsfindung.<sup>82</sup>

### 3.4 Vertrauen

„Vertrauen zwischen Führer und Geführten ist Voraussetzung jeden Erfolges und die Grundlage für den Zusammenhalt in Not und Gefahr. Vertrauen erwirbt, wer führen kann, wer beherrscht und maßvoll ist, Gerechtigkeit und Geduld übt, für seine Truppe sorgt sowie immer wahrhaft und sich selbst treu bleibt.“<sup>83</sup> „In der Truppenausbildung muß der Soldat Vertrauen zu seinem eigenen Können und seinen Waffen, zu Kameraden und Vorgesetzten gewinnen.“<sup>84</sup>

Vertrauen ist etwas, das sich als Beziehung des Menschen zu allem, mit dem er in Beziehung steht, abwickelt. Vertrauen hat man deshalb beispielsweise zu Gott, zu den Eltern, zu Menschen, aber auch zur Natur, zur Umwelt, zu Gesetzen, zu Maschinen und vielem anderen mehr. Wie allgemein der Begriff „Vertrauen“ verstanden wird, läßt sich aus dem Ergebnis einer Kurzbefragung<sup>85</sup> interpretieren, die 1994 mit 20 Hörern des 14. Generalstabskurses an der Landesverteidigungsakademie durchgeführt wurde. Demnach beruht Vertrauen auf Wechselseitigkeit und impliziert eine hohe Erwartungshaltung, die umso meßbarer zu sein scheint, je mehr es sich bei dem, welchem Vertrauen entgegengebracht werden soll, um ein Objekt. Ist wenig Meßbarkeit möglich wie beim Menschen, dann müssen dessen Eigenschaften und Charakter offener, einsichtiger, ablesbarer und damit berechenbarer sein. Vertrauen ist eine subjektiv spürbare Wechselseitigkeit verbunden mit der Fähigkeit, sich auf jemanden anderen verlassen zu können, weil auf Grund seines offenen, ehrlichen Charakters, seinem Wissen und Können, seiner Gerechtigkeit und Korrektheit eine gewisse Berechenbarkeit zu erwarten ist, welche gewährleistet, daß der andere zum Vorteil dessen entscheidet, der das Vertrauen entgegenbringt.

Entsprechend der Beschreibung im BROCKHAUS ist „Vertrauen, die Einstellung, einem anderen zu 'trauen'. Das heißt, von ihm nicht Böses zu erwarten; dann besonders die Geneigtheit, ihn für charakterlich zuverlässig zu halten, so daß seinen Worten und namentlich seinen Versprechungen Glauben zu schenken sei.

---

<sup>82</sup> vgl. Alfred SCHIRLBAUER, 40 - Jahre - ein Leben für die Pädagogik, Laudatio für Marian Heitger, Festvortrag aus Anlaß des 70. Geburtstags von Marian Heitger, gehalten am 07.08.97 in Salzburg, Internationales Forschungszentrum für die Grundlagen der Wissenschaft, unveröffentlichtes Manuskript, S. 2.

<sup>83</sup> zit. UHLE-WETTLER in: Dirk W. OETTIG, Motivation und Gefechtswert - Vom Verhalten des Soldaten im Kriege, 2. Aufl., Report-Verlag GmbH, Frankfurt a.M., Bonn, 1990, S. 221 f.

<sup>84</sup> zit. UHLE-WETTLER in: ebenda, S. 222.

<sup>85</sup> vgl. Bernhard MEURERS, Der Begriff „Vertrauen“-Kurzbefragung zur Feststellung des Allgemeinverständnisses, nicht veröffentlichtes Unterrichtsbeispiel für den 14. Generalstabskurs an der Landesverteidigungsakademie, Wien, 1994 (siehe Anhang).

Es gibt ein ursprüngliches Vertrauen, z. B.: im Verhältnis des Kindes zur Mutter. Je mehr der Mensch mit anderen schlechte Erfahrungen macht, braucht er Gründe, um Vertrauen entgegenzubringen. Letztlich ist Vertrauen nie eine bloße Meinung vom anderen, sondern ein zu ihm eingegangenes persönliches Verhältnis, und damit ein Stück Wagnis, dessen Eingehen indes dazu beitragen kann, im anderen den Willen zur Rechtfertigung des ihm entgegengebrachten Vertrauens zu stärken. - Vertrauen ist eine der Grundlagen gemeinschaftlicher Verbundenheit: in Familie, Ehe, Freundschaft, Liebe, im Verhältnis von Arzt und Patient. Als menschlich-ethische Komponente wird Vertrauen auch dort gefordert, wo im übrigen Zwecküberlegungen vorherrschen: im Berufsleben, Wirtschaftsleben (Vertrauenskrise), in der Politik als Voraussetzung von Kontinuität und Krisenfestigkeit. Teilweise werden besondere Organe zur Gewinnung und Erhaltung des Vertrauens ausgebildet, z. B.: Vertrauensmänner, -ärzte, -beiräte.“<sup>86</sup>

Vertrauen ist also ein mit einem bestimmten Risiko zu einem anderen Menschen eingegangenes Verhältnis und gleichzeitig eine Geneigtheit, die ein subjektives Gefühl, das gewisse Charaktereigenschaften als Voraussetzung bei dem impliziert, dem es entgegengebracht werden soll. In dieser eher weitgehend von ethischen Aspekten geprägten Formulierung spiegelt sich die Vorstellung des Allgemeinverständnisses weitgehend wider, wobei die Komponente des Wagnisses nur indirekt zum Ausdruck gebracht wird, indem die Erwartungen als meßbarer, berechenbarer Faktor deutlich formuliert werden. Der systemtheoretische Gesichtspunkt geht noch über diese Beschreibung insofern hinaus.

Dementsprechend formuliert das „Wörterbuch der Soziologie“ den Begriff „Vertrauen“ so: „Vertrauen, zentraler Begriff der modernen Systemtheorie zur Klärung sozialanthropologischer Grundtatbestände sozialen Handelns. Es wird ausgegangen von der Begrenztheit menschlicher Erlebnis-, Informations-, Entscheidungs- und Orientierungsfähigkeit, die eine 'Reduzierung der Komplexität' von Umwelt und Erwartungsalternativen nötig macht. In diesem Sinne werden durch Vertrauen gewisse potentielle Entwicklungsmöglichkeiten ausgeschlossen, Risiken und Gefahren übersichtlicher und berechenbarer, Umwelt-‘bilder‘ vereinfacht, Orientierung an Symbolen (für sinnhaft aufeinander bezogenes Handeln oder für Erwartungsmuster) ermöglicht, psychische Entlastungen und soziale ‘Kanalisationen‘ geschaffen und damit interne soziale Systemordnungen gegenüber einer komplexen sozialen Umwelt (nicht zuletzt durch Freisetzung von Handlungsenergien nach außen) stabilisiert. Vertrauen bildet ein zentrales Element in Konzepten eines prosozialen Verhaltens.“<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> zit. Vertrauen, in: BROCKHAUS, Enzyklopädie, Band 19, Wiesbaden 1974.

<sup>87</sup> zit. Vertrauen, in: Günter HARTFIEL, Wörterbuch der Soziologie, 2. Aufl., Kröner, Stuttgart, 1976.

Dieser systemtheoretische Ansatz stellt Vertrauen als einen stabilisierenden Faktor dar, der es dem Menschen mit seiner Begrenztheit im Erfassen von Komplexitäten bzw. komplexen Situationen ermöglicht, zu handeln. Mit Vertrauen werden bestimmte Beziehungen systematisiert, oder besser gesagt, als eigenes System behandelt, wodurch die Gesamtheit aller Beziehungen überschaubarer wird. Das soziale Handeln wird damit vereinfacht, optimiert und wahrscheinlich damit erst möglich. Es scheint dies vergleichbar mit der bekannten „Black Box“-Methode, wo Input und Output gemessen werden, das, was dazwischen ist und geschieht, aber als Konstante betrachtet wird.

Der systemtheoretische Ansatz schließt die oben genannte Beschreibung aus „BROCKHAUS“ keineswegs aus, sondern stellt vielmehr eine nicht unwesentliche Ergänzung dar, weil ohne Vertrauen menschliches Handeln letztlich nicht möglich ist.

Versteht man Führen als Interaktion und stellt die angeführten Auffassungen dazu, so tritt das Prinzip der Wechselseitigkeit besonders hervor. Die Tatsache, daß der Interpretationsvorgang in der Interaktion nicht mechanisch ausgelöst wird, sondern dem beiderseitigen Willen der Partner entspringt, eigenem Handeln Sinn zu geben, indem dem anderen Sinn entnommen wird, d. h. in ihm Sinn gesucht und gefunden wird, entspricht, zumindest in der Hypothese, der eingangs angeführten Definition des BROCKHAUS. Die in der oben erwähnten Kurzbefragung ermittelten und im Zusammenhang mit „Vertrauen“ genannten Schlüsselbegriffe (Offenheit, Ehrlichkeit, usw.)<sup>88</sup> können als die Konkretisierung der in den Interpretationsvorgang einbezogenen Situation oder als die Perspektiven, welche das Handeln der Interpretationspartner bestimmen, erklärt werden. Indem solche Perspektiven nicht immer wieder neu entstehen, sondern aus früheren Erfahrungen mit anderen Interaktionen übertragen und im aktuellen Handeln auf ihre Tragfähigkeit überprüft, angewendet, modifiziert bzw. verworfen werden, läßt sich auch eine systemtheoretische Komponente, analog der Definition des Wörterbuches der Soziologie entdecken.

Eine ähnliche Betrachtungsweise scheint auch hinsichtlich der schon einmal erwähnten Attribuierungstheorie<sup>89</sup> möglich. Wenn man davon ausgeht, daß „Erfolg

---

<sup>88</sup> vgl. Bernhard MEURERS, Der Begriff „Vertrauen“-Kurzbefragung zur Feststellung des Allgemeinverständnisses, nicht veröffentlichtes Unterrichtsbeispiel für den 14. Generalstabskurs an der Landesverteidigungsakademie, Wien, 1994 (siehe Anhang).

<sup>89</sup> Anm.: Die Attributionstheorie stammt aus der Psychologie und „konzentriert sich auf den Versuch, ‘gewöhnlicher Menschen‘ den inneren oder äußeren Ereignissen, die sie wahrnehmen, Sinn zu verleihen. *Sinn verleihen* (make sense) bedeutet, daß die Menschen nach Ursachen für Handlungen suchen, daß sie aus beobachtbarem Verhalten auf innere Dispositionen schließen und daß sie für eigene Handlungen und die anderer Menschen Zuschreibung von Verantwortung und Schuld vornehmen.“ (zit. Philip G. ZIMBARDO, Psychologie, 5. Aufl., Siegfried HOPPE-GRAFF und Barbara KELLER, Hrsg., Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, 1992, S. 569). Z.B. „Wie jemand die *Ursachen von Erfolg und Mißerfolg* interpretiert, bestimmt auch, wie

und Mißerfolg“ mit „Vertrauen und Mißtrauen“ gleichgesetzt werden können, dann findet man die Konkretisierung bzw. den Maßstab für den Faktor der Berechenbarkeit, wie sie in der „systemtheoretischen Definition“ des Wörterbuches der Soziologie<sup>90</sup> aufscheinen. Setzt man diese Gedankengänge fort, so kann wohl, wenn auch zunächst nur hypothetisch, gesagt werden, daß Führen oder im weiteren Sinne der Prozeß gegenseitigen Vermittelns bzw. in der höchsten Form das sich selbst Vermitteln letztlich das Vertrauen ausmachen oder zumindest einen sehr wesentlichen Teil davon.

Vertrauen wird zunächst als Vorschuß geschenkt und kann bzw. muß in der Regel erst erworben werden. Dies gilt insbesondere für den militärischen Führer, der eine Zielerreichung zu vertreten hat, die meist nicht im Einklang mit den Bedürfnissen der Geführten steht oder deren Sinnhaftigkeit nicht immer klar ist, und der sich erst durch Bewährung in der Gefahr um seine wirkliche Anerkennung bemühen muß. Er muß bereit sein, ebensolches Vertrauen seinen Geführten gegenüber zu gewähren. Dies ist letztlich nur dann möglich, wenn Führer und Geführte aufeinander eingehen, gegenseitige Bedürfnisse und Wertvorstellungen respektieren und achten. Soldaten „ersetzen ihren eigenen Mechanismus, mit dem sie die Legitimität und Richtigkeit ihrer Ziele überprüfen, durch etwas (oder jemanden), das (oder der) diese Ziele für sie versinnbildlicht - den Vorgesetzten. Je mehr sie ihren Vorgesetzten vertrauen, desto mehr wird dieses Vertrauen die von den Vorgesetzten vorgegebenen Ziele mitumfassen. Die Soldaten werden daher, wenn der Vorgesetzte den Einsatzbefehl gibt, diesen Befehl schon deswegen als legitimiert annehmen, weil sie volles Vertrauen in diesen Vorgesetzten haben.“<sup>91</sup>

„Inhalt des Vertrauens ist, sich auf den anderen zu verlassen, sich ihm zu überlassen, weil man an seine Wohlgesinntheit und Zuverlässigkeit glaubt. Es setzt die Überzeugung voraus, daß der andere die Fähigkeit und den Willen hat, zu helfen. Damit wird Vertrauen zu einer Art des Glaubens, und weil man Glauben nicht erzwingen kann, zu einem Akt der Freiwilligkeit, nicht der Logik.“<sup>92</sup>

Vertrauen erhält hiermit eine ethische Dimension, ist Haltung und Sache des Charakters. Wird Vertrauen enttäuscht, d.h. entsprechen Verhalten und Eigenschaften des Führers nicht den in ihn gesetzten und von den Wertvorstellungen der Geführten getragenen Erwartungen, dann kann dieses sehr schnell wieder entzogen werden. Vertrauen hat damit auch eine zeitliche Dimension.

---

er sich dabei fühlt. ...Die Ursachenerklärung für Erfolg und Mißerfolg bestimmt auch das Ausmaß der *Anstrengungen*, die eine Person beim nächsten Mal investieren wird.“ (zit. ebenda, S. 376).

<sup>90</sup> Anm.: Günter HARTFIEL, Wörterbuch der Soziologie, 2. Aufl., Kröner, Stuttgart, 1976.

<sup>91</sup> zit. GAL in: Dirk W. OETTIG, Motivation und Gefechtswert - Vom Verhalten des Soldaten im Kriege, 2. Aufl., Report-Verlag GmbH, Frankfurt a.M., Bonn, 1990, S. 226.

<sup>92</sup> zit. LÖW in: ebenda, S. 223.



### 3.5 Pädagogischer Bezug

Wenn, wie schon dargelegt Führen Erziehen ist, dann ist das Verhältnis zwischen Führer und Geführten zumindest im geisteswissenschaftlichen Sinn ein pädagogisches. Beide stehen, in Analogie zu Hermann NOHL, in einem Lebensverhältnis, das dadurch gekennzeichnet ist, daß beide Mensch sind und dieses Menschsein das Grundgefüge darstellt. Die gegenseitige Beziehung ist das, was H. NOHL den pädagogischen Bezug nennt. Grundlage des Führens, respektive militärischen Führens, ist aus dieser Sicht das Verhältnis zwischen dem militärisch reifen, erfahrenen und um die militärische Aufgabe wissenden Soldaten und einem Menschen, der, und zwar um seiner selbst willen, die soldatischen Fähigkeiten erwerben soll, um die militärische Aufgabe zu erfüllen. Wie in der Erziehung des Kindes und weil Erziehung in sich nie abgeschlossen ist, beruht dieses Verhältnis auf instinktiver Grundlage und ist in den natürlichen Lebensbezügen des Menschen verwurzelt.<sup>93</sup> Das Verhältnis zwischen Führer und Geführten ist somit personale Begegnung, hat personalen Bezug und ist personale Gemeinschaft, manifestiert letztlich Führung, Ausbildung und Erziehung und wird vordergründig durch die Verantwortung des Führers für seine Geführten bestimmt. Vom personalistisch geprägten Standpunkt der Anthropologie her kann es nur als Verhältnis von gleichwertigen Personen begriffen werden, in welchem nicht lediglich einseitiges „Befehlen“ oder „Belehren“ stattfinden kann, sondern in dem sich Begegnung ereignet und ein Dialog<sup>94</sup> geführt wird. In einem solchen allerdings muß die Person des Führers ihre Werthaltung begründen, um ihre Rechtfertigung zu finden.

Pädagogische Führung, die sich als dialogische versteht, kann deshalb material vorgegebene Normen nicht ausschließlich von außen herantragen. Damit könnte bestenfalls Legalität erreicht werden, aber niemals Moralität. Soll aber auf Werthaltungen nicht verzichtet werden, was gar nicht möglich ist, bleibt nur ein Verhalten übrig, das „darauf abzielt, im Individuellen das Normative aufzusuchen“.<sup>95</sup>

Nach KANT kann in jedem Individuum das Vermögen zu kritischer Urteilskraft, mit dem zu allen gegebenen Urteilen Stellung bezogen wird, vorausgesetzt werden. „Ohne diese Voraussetzung kann weder unterrichtet (ausgebildet, Anm. d. Verf.) noch erzogen (geführt, Anm. d. Verf.) werden.“<sup>96</sup> Dieses Vermögen besitzen Führer und

---

<sup>93</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995, S. 57.

<sup>94</sup> vgl. Alfred SCHIRLBAUER, 40 - Jahre - ein Leben für die Pädagogik, Laudatio für Marian Heitger, Festvortrag aus Anlaß des 70. Geburtstags von Marian Heitger, gehalten am 07.08.97 in Salzburg, Internationales Forschungszentrum für die Grundlagen der Wissenschaft, unveröffentlichtes Manuskript, S. 2.

<sup>95</sup> zit. M. HEITGER in: Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995, S. 113.

<sup>96</sup> zit. M. HEITGER in: ebenda, S. 113.

Geführter. Beide stehen somit unter der Gesetzmäßigkeit urteilender Vernunft, weshalb schließlich durch dialogische Führung sich der Geführte in „einem unendlichen Prozeß der Argumentation und Motivation, der jeden Anflug von Fremdbestimmung ausschließt“,<sup>97</sup> befindet.

#### **4 Die Begründungsproblematik des Gehorsams**

Das Verhältnis zwischen Führer und Geführten ist nicht Selbstzweck, sondern muß derart gestaltet sein, daß letztlich das vorgegebene Ziel erreicht werden kann, d.h. daß das gewollte Verhalten bzw. Handeln auch eintritt. Die sich darin abspielenden Prozesse des Führungsverhaltens, der Kommunikation, der Motivation und des Vertrauens sowie des pädagogischen Bezuges sind die Träger der Einflußnahme durch den Führer und der Wirkung bei den Geführten. Wirkung kann aber nur dann erzielt werden, wenn diejenigen, die sie zeigen sollen, den Einfluß des Führers auch annehmen. Einflußnahme des Führens ist in diesem Fall durchaus zweideutig zu verstehen. Nämlich einmal als das Ergreifen des Einflusses durch den Führer auf andere als Recht oder Möglichkeit und das andere Mal als das Annehmen dieses Einflusses, indem die beabsichtigte Wirkung gezeigt wird. Wird eines der beiden nicht vollzogen, kommt es nicht zum Führen. Es bedarf daher auf der einen Seite entsprechender Fähigkeiten und Möglichkeiten und auf der anderen Seite entsprechender Bereitschaft und Haltung, mit anderen Worten Autorität und Gehorsam. Beide werden einerseits durch das Verhältnis zwischen Führer und Geführten bestimmt und beide bestimmen dieses andererseits. Ohne dem bleibt Führen ein nutzloses Unterfangen und kann kaum ein pädagogisches werden.

Autorität kommt aus dem lateinischen Begriff „auctoritas“, was soviel wie Urheber bedeutet. In der Pädagogik wird sie als die anerkannte Fähigkeit einer Person, aber auch einer Gesellschaft oder Einrichtung verstanden, auf andere einzuwirken, um sie zu einem bestimmten Ziel zu bringen, wobei ausdrücklich die Freiheit des anderen zu respektieren ist. Sie begründet sich in Sachverstand, in Status oder Amt.<sup>98</sup> Der philosophische Standpunkt meint darüber hinaus neben dem Einfluß einer Person auch die Geltung, also Verbindlichkeit und Gültigkeit, ohne daß dafür ständig eingetreten oder sich eingesetzt werden muß.<sup>99</sup>

Neben Autorität und Gehorsam stehen die Begriffe von Macht und Gewalt. Macht ist die Möglichkeit, andere durch Befehle und Maßnahmen bis hin zu physischer Gewalt zu bestimmten Handlungen zu zwingen. Sie schränkt die Freiheit ein oder negiert sie.

---

<sup>97</sup> zit. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 113.

<sup>98</sup> vgl. Winfried BÖHM, Wörterbuch der Pädagogik, 14. Aufl., Alfred Kröner-Verlag, Stuttgart, 1994, S. 60.

<sup>99</sup> vgl. Heinrich SCHMIDT, Philosophisches Wörterbuch, Hrsg. Georg SCHISCHKOFF, 17. Aufl., Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1965, S. 46.

Macht oder Gewalt in diesem Sinne können, müssen aber deshalb nicht negativ sein. Sie sind notwendige Attribute vor allem dann, wenn der Geführte der kritischen Urteilskraft noch nicht oder noch nicht genügend mächtig vor Schaden zu bewahren ist.

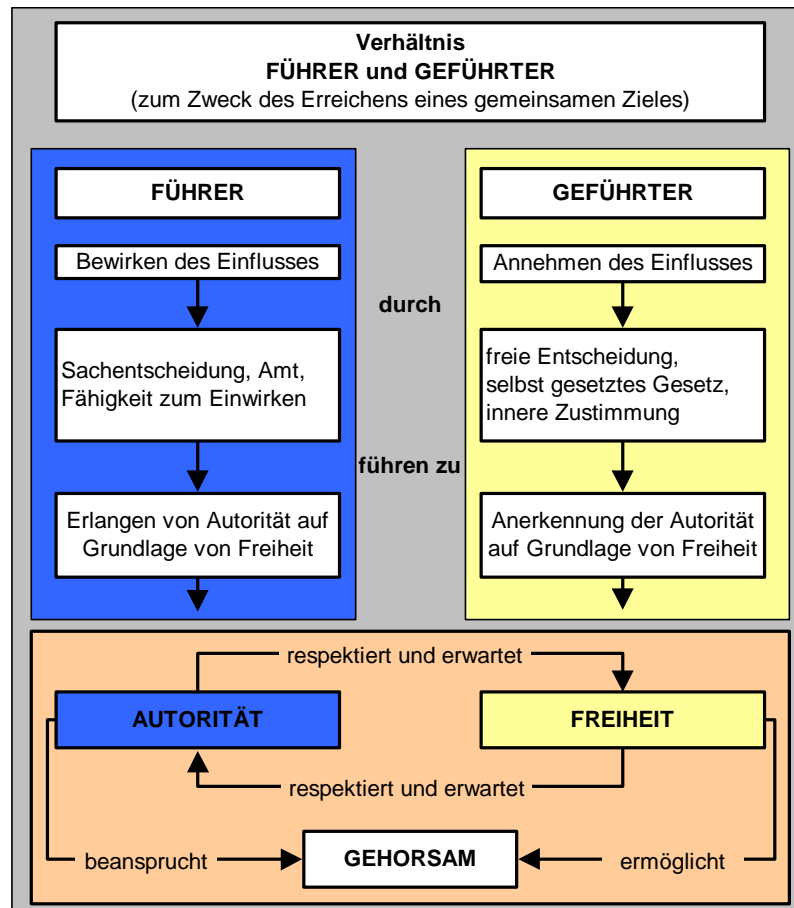


Abb. 5: Begründungsproblematik des Gehorsams.

In enger Wechselwirkung zur Autorität steht der Gehorsam. Sie ist ohne ihn nicht denkbar und umgekehrt. Gehorsam heißt im Lateinischen „oboedire, oboedientia“, was soviel bedeutet wie Hören, Gehorchen, beobachten, womit die Verbindung zur Kommunikation und damit dem Verhältnis zwischen Führer und Geführten, wie es oben beschrieben wurde, deutlich hergestellt werden kann. Gehorsam ist in der geisteswissenschaftlichen Psychologie „die Haltung des der natürlichen Geordnetheit der Sachen und der Sachbeziehungen Dienenden.“<sup>100</sup> Neben der Fähigkeit, Sachverhalte ohne Vorurteile und Voreingenommenheit zu erfassen, ist Sachlichkeit dafür eine der Voraussetzungen. Unter Sachlichkeit wird in diesem Fall eine seelisch-geistige Tendenz verstanden, Handlungen nicht um des persönlichen Vorteils willen zu vollziehen, sondern im Dienste einer höheren Ordnung.<sup>101</sup>

<sup>100</sup> zit. Gehorsam, in: ebenda, S. 189.

<sup>101</sup> vgl. Sachlichkeit, in: ebenda, S. 519.

Gehorsam kann auch, um zum Begriff des oboedire zurückzukommen, als Rat oder Befehl, im Sinne von Hören und Befolgen eines fremden Willens verstanden werden. Die Voraussetzung dazu ist allerdings die Anerkennung dessen, der den Befehl oder Rat erteilt, der Autorität, ansonsten es sich lediglich um Konformität handeln würde. Gehorsam ist ein komplexes Phänomen der menschlichen Person, ist in der Dynamik der Gefühle verwurzelt und wird von sittlichen Entscheidungen geleitet. Er kann daher nicht von außen erzwungen, sondern nur durch innere Zustimmung gewonnen werden.<sup>102</sup>

Autorität und Gehorsam müssen, wenn die eine anerkannt sein und der andere aus innerer Zustimmung erfolgen soll, ähnlich dem Vertrauen, welches das Bindeglied zwischen diesen beiden Polen ist, erst erworben werden. Autorität und Gehorsam haben somit ebenfalls ethische und zeitliche Dimensionen und das nicht zuletzt deshalb, weil der Führer nicht aus sich heraus das wird, was er ist, sondern, wie schon einmal erwähnt und wie schon LEWIN in seiner Feldtheorie behauptet hat, von den Geführten dazu gemacht wird.

Anfänglich ist das Verhältnis zwischen Führer und Geführten noch neu, nicht verlässlich, nur mit Vorschub an Vertrauen ausgestattet und instabil. Es beruht zunächst auf der Macht des Führers und in der Konformität der Geführten. Es begründet sich im Sachverstand, dem Status oder dem Amt bzw. in der Haltung des der natürlichen Geordnetheit Dienenden. Erst die Sachlichkeit, Unvoreingenommenheit, das Hintanstellen eigener Interessen und der eigenen Person, die Hingabe an das Menschsein der Geführten und das Handeln um der höheren Ordnung willen in Verbindung mit dem Respekt vor der Freiheit des anderen, räumen diesem die notwendige kritische Urteilsfähigkeit sowie den Platz für sittliche Entscheidungen ein und lassen somit innere Zustimmung zu. Dadurch erst wird Anerkennung der Autorität und die eigentliche Fähigkeit des Führers möglich, auf andere einzuwirken, Geltung und Einfluß zu erlangen. Darauf baut auch Vertrauen auf, das auf Rat und Befehl hören läßt, ohne daß dafür eingetreten werden muß. Dies ist gerade deswegen möglich, weil es zuläßt, aus innerer Zustimmung zu handeln, fremden Willen zu befolgen und einen Teil eigener Freiheit aufzugeben. In diesem Prozeß entwickelt sich dann allmählich (formale) Macht in gleichem Maße zu Autorität wie Konformität zu Gehorsam. Das Ganze manifestiert sich im Verhältnis des Führers zu seinen Geführten an sich, indem Führungsverhalten, Kommunikation, Motivation, Vertrauen und pädagogischer Bezug eine immer stärkere Ausprägung erfahren.

---

<sup>102</sup> vgl. Winfried BÖHM, Wörterbuch der Pädagogik, 14. Aufl., Alfred Kröner-Verlag, Stuttgart, 1994, S. 258.

Verläßt der Führer jedoch den Weg zu solcher Autorität, vernachlässigt er den Respekt vor der Freiheit des anderen oder seine eigene Sachlichkeit, dann wird die Wechselwirkung von Autorität und Gehorsam in der Intensität abklingen. Der Geführte entzieht das Vertrauen, verweigert die innere Zustimmung und bewegt sich wieder in Richtung Konformität. Mit Führen hat das dann nichts mehr zu tun, weil auch kein Gehorsam aus dem Menschsein heraus mehr vorhanden ist.

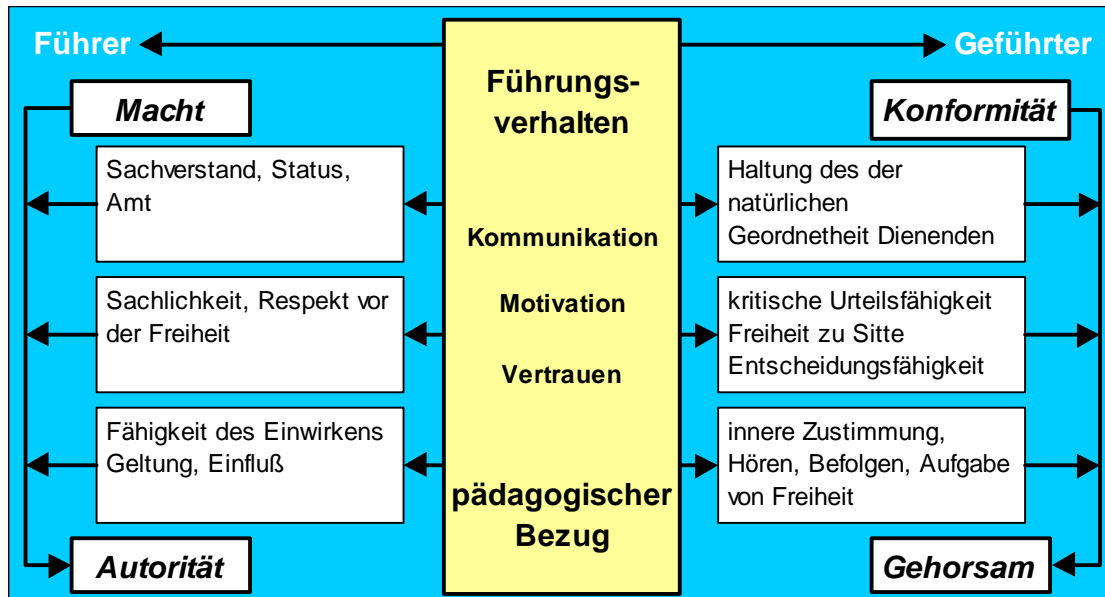


Abb. 6: Verhältnis zwischen Führer und Geführten.

Gehorsam läßt sich sohin offenbar zweifach begründen:

- in einer Autorität, deren Prinzipien die Sachlichkeit, das Hintanstellen eigener Interessen und der eigenen Person, die Hingabe an andere, der Respekt vor der Freiheit des anderen, das Zulassen kritischer Urteilsfähigkeit, sittlicher Entscheidungen und innerer Zustimmung sind, und
- in der Freiheit des Menschen überhaupt.

#### 4.1 Autorität und Freiheit

Sollte sich, wie behauptet, Gehorsam auf Autorität und Freiheit begründen, dann ist das Gehorsamsprinzip nicht mehr lediglich das Problem der Kausalität von Befehlen, Anordnen und Gehorchen, sondern ist vielmehr eines von Autorität und Freiheit und wird davon bestimmt. Ein Mißbrauch des Gehorsamsprinzips ist somit immer auch einer von Autorität und Freiheit. Der richtige Umgang mit dem Gehorsam bedingt im aristotelischen Sinn, so kann man sagen, richtige und gute Autorität des Führers und einer ebensolchen Freiheit beim Geführten, wenn das Gehorsamsprinzip legitimiert werden soll.

Dies führt nun sogleich zu der Frage, was denn rechte Autorität und Freiheit sind, oder was diese überhaupt sind. Es ist deshalb sinnvoll, über Autorität und Freiheit

diesbezügliche Überlegungen anzustellen und zu prüfen, wie damit Gehorsam begründet werden kann.

Bedingt aus den Erfahrungen der Geschichte werden heute Autorität und Freiheit meist als Gegensatz oder zumindest als nicht miteinander vereinbar gesehen, ohne daß dabei geklärt wäre, ob das zu recht so ist. Nachdem aber Autorität, wie man sieht, in der heutigen Gesellschaft vielfach negativ, weil der Freiheit entgegengesetzt, bewertet wird, soll zunächst die Frage der Freiheit behandelt werden. Dabei gilt es, zwei Aspekte zu berücksichtigen, nämlich, daß einerseits der Führer als Autorität ja an sich frei ist und frei handelt bzw. wenn über ihm eine weitere Autorität stehen sollte, zumindest relativ frei ist und andererseits die Freiheit des Geführten eine Eigenschaft seines Menschseins darstellt, die durch die Autorität augenscheinlich eingeschränkt ist.

#### **4.2 Das Problem der Freiheit<sup>103</sup>**

Es gibt viele Situationen, wo man sich frei fühlt und ganz bewußt seine Freiheit genießt. Jeder Soldat kennt das, wenn er am Wochenende die Kaserne verlassen, den Dienst hinter sich lassen und die Uniform ausziehen kann, um frei über seine Zeit zu verfügen. Jeder demokratische Bürger spürt das, wenn er bei einer Wahl durch sein Votum mitbestimmen darf. Jeder Arbeiter erlebt das, wenn für ihn der Feierabend beginnt. Und nicht zuletzt erlebt das ganz emotional der Schüler, wenn die Ferien beginnen.

Es ist also zweifellos eine Tatsache, daß die Menschen ein Bewußtsein haben, frei sein zu können. Ob allerdings dieses Freiheitsbewußtsein schon von echter tatsächlicher Freiheit zeugt oder ob es sich dabei lediglich um eine Täuschung handelt, ist durchaus nicht klar. Dementsprechend gibt es die verschiedensten Auffassungen von Freiheit, nämlich zum einen indeterministische Theorien, welche echte Freiheit voraussetzen, und zum anderen deterministische, wonach auch freien Bewußtseinsvorgängen Fremdbestimmungen zugrunde liegen, welche das Handeln leiten. Aus historischer Sicht „hängt der Freiheitsbegriff eng mit juristischen und politischen Kategorien zusammen. In einer Gesellschaft, in der es Sklaven gab, bedeutete Freisein vor allem einen *sozialen Status*, nämlich die Vollwertigkeit der Menschen innerhalb dieser Gesellschaft. Damit war zugleich die Freiheit von fremder Gewalt und die Sicherung vor Repression garantiert.“<sup>104</sup> Gerade diese Anschauung prägt auch heute noch das Militär sehr stark, welches die Hierarchie zum Prinzip gemacht und der es mittels sichtbarer Symbole entsprechenden Ausdruck verleiht. Ein hinreichend erschöpfendes Freiheitsverständnis beinhalten die oben angesprochenen Theorien jedoch nicht.

---

<sup>103</sup> vgl. Kurt WUCHTERL, Lehrbuch der Philosophie, 4. überarb. Aufl., Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart, 1992, S. 151 ff.

<sup>104</sup> zit. Kurt WUCHTERL, ebenda, S. 151.

Die KANT'sche Frage „Was soll ich tun?“ und deren Beantwortung mit dem kategorischen Imperativ bedingen allerdings tatsächliche, echte Freiheit, ohne daß diese hiermit bewiesen wäre. Weil das kaum möglich zu sein scheint, interessiert sich die Philosophie vor allem für die Freiheit als Bewußtseinsphänomen und die Analyse der Freiheitserscheinungen.

#### 4.2.1 Grundformen der Freiheit

Freiheit läßt sich in zwei sich gegenseitig ergänzenden Formen unterscheiden:

- Einmal im Sinne von „Freiheit von etwas“, d.h. der Mensch kann sich von Zwängen und Fremdbestimmung frei machen. Voraussetzung dafür ist, daß es innerhalb der Bedingungen von Handlungen einen gewissen Spielraum gibt, was auch soviel bedeutet, wie „man muß nicht in jeder Hinsicht“. Es handelt sich in diesem Sinn dann um einen negativen Freiheitsbegriff.
- Das andere Mal im Sinne von „Freiheit zu etwas“, d.h. hier geht es um begründete Entscheidungen, die nicht rein zufällig oder willkürlich getroffen werden, sondern sich an Zielen orientieren, die sich das sittliche Subjekt selbst gesetzt und die es akzeptiert hat. Wert- und Zielvorstellungen wirken dabei motivierend auf Handlungen ein, ohne daß deshalb eine totale Abhängigkeit von solchen Motiven entsteht. Eben deshalb, weil diese jederzeit wieder abgelehnt werden können. Man kann dieses Verständnis auch den positiven Freiheitsbegriff nennen.

Der fundamentalere ist der negative Freiheitsbegriff. Er setzt voraus, daß man eben nicht in jeder Hinsicht bestimmt ist und daher aus mehreren Zielen und Setzungen beliebig auswählen kann. Letztlich impliziert er allerdings vermeintliche Willkür, die dazu führen kann, sich unbewußt Naturzwängen auszuliefern und so wieder Freiheit zu verlieren. Diese negative Freiheitsbestimmung reicht daher keinesfalls aus.

„Die Bindungslosigkeit einer Freiheit, die es nur erlaubt, zu tun, was wir wollen, wäre offenbar nur Tarnung einer dezidierten Unfreiheit. Denn sie würde uns dem Gesetz des geringsten Widerstandes und also wieder einem freiheitsraubenden *Gesetz* unterwerfen. Wir würden dann nämlich von den stärksten Kräften getrieben werden, die in uns wirksam sind, z.B. vom Willen oder vom Sexus, und würden damit einer anonymen Hörigkeit unterworfen. Der Weg in die Fremde, den Jesu Gleichnis vom verlorenen Sohn beschreibt, ist in diesem Sinne der Weg aus der Bindung des Vaterhauses in die Bindungslosigkeit der grenzenlosen Selbstverfügung. Aber sie endet charakteristischer Weise am Schweinetrog und in einem extrem sklavischen Getriebenwerden. Sie endet also in einem Gegenbild der Freiheit. Sie *ist* dieses Gegenbild.“<sup>105</sup> Zu einem ähnlichen Ergebnis, allerdings in einem anderen

---

<sup>105</sup> zit. H. THIELICKE, in: ebenda, S. 152.

Zusammenhang, kommt ja auch PLATON's Paradoxie der Freiheit: „Daher zeigt allzu große Freiheit die Tendenz, sich in nichts anderes als in allzu große Sklaverei zu verwandeln, und das sowohl im Individuum als auch im Staate...“.<sup>106</sup>

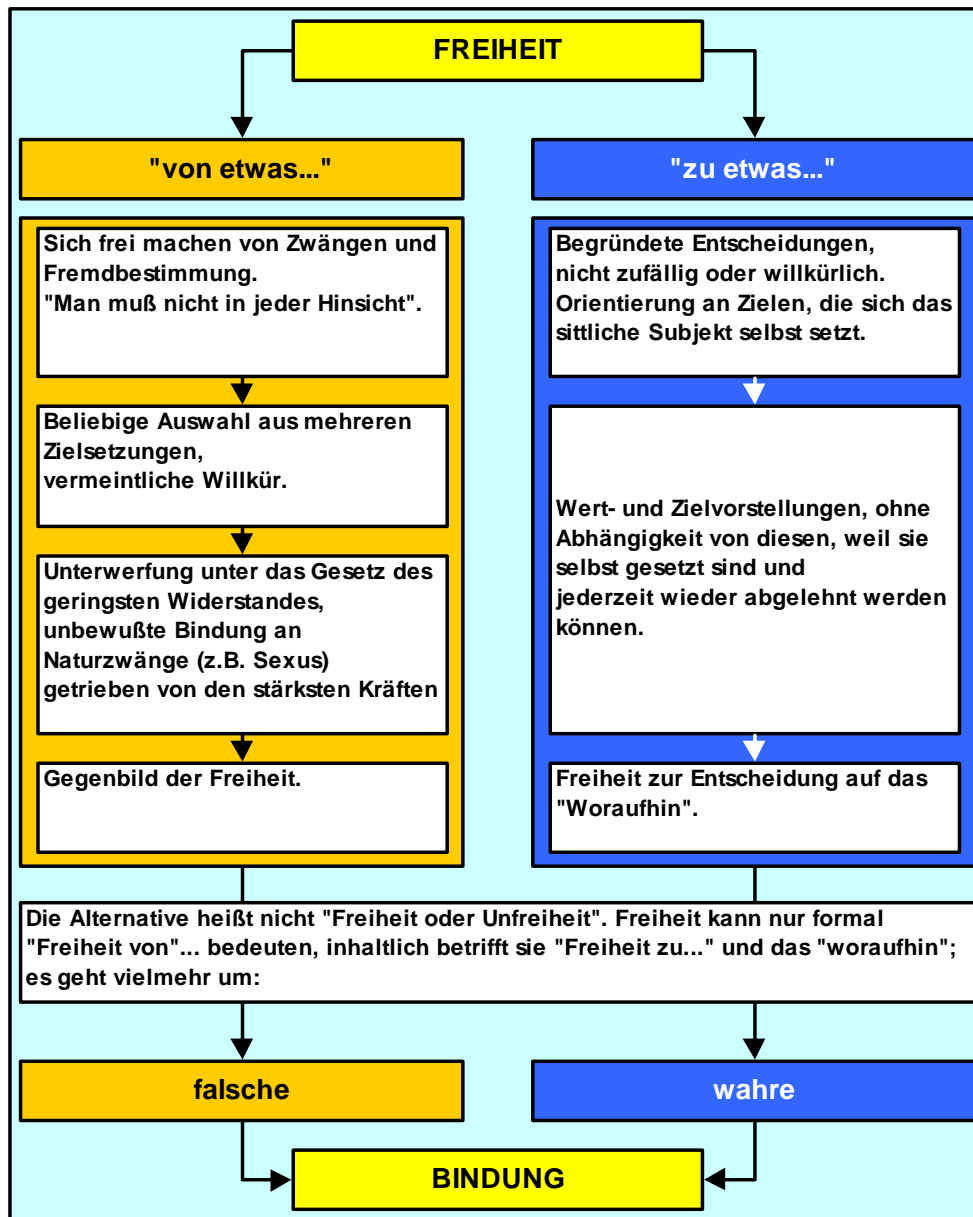


Abb. 7: Grundformen der Freiheit.

Somit sind Freiheit und Unfreiheit gar nicht die Alternativen, vielmehr geht es um falsche und wahre Bindung. Freiheit kann nur formal bedeuten „weg von...“, Freiheit von...“; inhaltlich wird Freiheit eine „Freiheit zu...“, das „woraufhin“ betreffen

<sup>106</sup> zit PLATON, Staat 564a in: Karl POPPER, Das Abgrenzungsproblem, in: David MILLER, Hrsg., Karl Popper Lesebuch, Ausgewählte Texte zu Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie, J.C.B. Mohr(Paul Siebeck), Tübingen, 1995, S. 430.



müssen. Handeln aus Willkür wäre das Handeln aus den Zwängen der Natur, eine erste Form der Entscheidung für bestimmte Handlungsmotivationen.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> vgl. Kurt WUCHTERL, Lehrbuch der Philosophie, 4. überarb. Aufl., Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart, 1992, S. 152.

#### **4.2.2 Weitere Formen von Freiheit**

Wenn von selbst gesetzten und akzeptierten Handlungsmotiven ausgegangen wird, dann ergeben sich daraus noch weitere Formen von Freiheit, die in engem Zusammenhang stehen:

- Die begründete Wertewahl, d.h. es werden Werte akzeptiert, die durch gesellschaftliche Randbedingungen geprägt sind, und zwar nicht aus Laune oder um des Vorteils willen, sondern ihres positiven Wertecharakters wegen.
- Der Akt der Selbstbestimmung, d.h. die Entscheidung für bestimmte Werte, die dann auch den Rahmen für die eigene Lebensform darstellen, bedeutet somit auch die Prägung der betreffenden Persönlichkeit.
- Die Konstituierung des Transzendentalbezuges, d.h. die Erfahrung der Endlichkeit veranlaßt viele Menschen, ihre Freiheit als Gabe Gottes anzusehen, was ihnen erst ermöglicht, in der Selbstbestimmung einen letzten Sinn zu erkennen. Je nachdem, ob die Quelle des Transzendentalbezuges die Offenbarung des Neuen Testaments oder philosophische Bemühungen sind, handelt es sich dann um ein Thema der Theologie bzw. der Ethik als philosophische Disziplin.

#### **4.2.3 Frage nach der Begründung**

Wie man sieht, läßt sich nicht so ohne weiteres verbindlich sagen, was Freiheit ihrem Wesen nach ist und worin sie sich begründet. Die Ansichten sind verschieden, gehen auseinander oder können sich auch ergänzen. Einigkeit dürfte lediglich darin bestehen, daß Freiheit bewußt wird, es sie geben muß und nicht gänzlich ungebunden zu sein scheint.

Damit stellt sich auch die Frage nach der Begründung der vorgefundenen Bewußtseinsphänomene. Die Philosophie hat in ihrem Nachdenken hierfür eine Vielzahl von Freiheitstheorien entwickelt, aus denen hier kurz die Lehren SPINOZA's, SARTRE's und KANT's erwähnt werden sollen, weil diese einerseits für die Verschiedenartigkeit der Ansätze stehen und andererseits bis in die heutige Zeit das Denken der Menschen beeinflußt haben und das noch immer tun.

##### **4.2.3.1 Freiheit und Notwendigkeit bei SPINOZA**

SPINOZA vertritt eine deterministische Auffassung, die später bei HEGEL und MARX nachwirkte und somit auch die heutige Diskussion noch beeinflußt. In seiner Ethik definiert er Freiheit so: „Das Ding soll frei heißen, das nur kraft der Notwendigkeit seiner Natur existiert, und allein durch sich selbst zum Handeln bestimmt wird; notwendig dagegen, oder besser gezwungen, das Ding, das von einem

anderen bestimmt wird, auf gewisse und bestimmte Weise zu existieren und zu wirken.“<sup>108</sup>

Hiermit ist das Handeln des Menschen durch die Notwendigkeit seiner Natur bestimmt. Der Mensch ist somit nicht frei, sondern hält sich bestenfalls dafür. „Die Menschen täuschen sich, wenn sie sich für frei halten; und diese ihre Meinung besteht allein darin, daß sie sich ihrer Handlungen bewußt sind, ohne eine Kenntnis der Ursachen zu haben, von denen sie bestimmt werden. Die Idee ihrer Freiheit ist also die, daß sie keine Ursache ihrer Handlungen kennen...“.<sup>109</sup>

Der Mensch ist demnach vom Kausalitätsprinzip bestimmt. Alle seine Handlungen sind Folgen von Ursachen, die er nicht kennt. Die Seinsordnung als notwendiges Gefüge führt hier zur Idee der Handlung gemäß der Natur. Freiheit ist das Vermögen, nach der Notwendigkeit der Natur zu existieren und hat nichts mit Willkür und Bindungslosigkeit zu tun.

In diesem Sinne wären nicht einmal der militärische Führer und seine Autorität frei; er könnte gar nicht anders, als seinen Geführten so zu befehlen, wie er gerade befiehlt, und diese könnten gar nicht anders, als blind zu gehorchen. Indem der Führer aufgrund dieses sehr deterministischen Freiheitsverständnisses auch keine freien Ziele setzen kann, weil ja auch diese vorbestimmt sein müssen, muß Führen überhaupt in Frage gestellt werden. Führen findet aber offenkundig statt. Frei im strengen Sinne der Definition SPINOZA's ist nämlich dann nur Gott, der Mensch ist es nicht. Er müßte es allerdings als Ebenbild Gottes in gewisser Weise sein. SPINOZA's Theorie ist deshalb widersprüchlich und löst das Problem der Freiheit nicht.

#### 4.2.3.2 Die absolute Freiheit bei SARTRE

SARTRE geht davon aus, daß der Mensch nicht definierbar ist und negiert eine verbindliche Wertordnung. Es gäbe weder ein göttliches, noch ein natürliches Konzept des Menschen, demgemäß er sich verwirklichen müßte. Der Mensch sei absolut frei.

Er begründet das damit, daß die Existenz der Essenz vorausgehe, d.h. zuerst existiert der Mensch, taucht in der Welt auf und danach definiert er sich. „Wenn der Mensch, so wie ihn der Existentialist begreift, nicht definierbar ist, so darum, weil er anfangs überhaupt nichts ist. Er wird erst in der weiteren Folge sein, und er wird so sein, wie er sich geschaffen haben wird.“<sup>110</sup> Dieser Erfindungsakt ist laut SARTRE keine Willkür, sondern eingebunden in die Verantwortung für die gesamte Menschheit. Damit entsteht jedoch wiederum ein Widerspruch, denn auch SARTRE's Freiheit ist somit

---

<sup>108</sup> zit. SPINOZA, Die Ethik, in: ebenda, S. 153.

<sup>109</sup> zit. SPINOZA, Die Ethik, in: ebenda, S. 154.

<sup>110</sup> zit. SARTRE, in: ebenda, S. 155.

gebunden bzw. nicht in jeder Hinsicht frei. Abgesehen von den Schwierigkeiten der absoluten Freiheit, wie sie schon einmal erwähnt wurden, demonstriert jedoch SARTRE's radikale Ansicht deutlich die Gewichtigkeit menschlichen Freiheitsbewußtseins. Die Möglichkeit absoluter Freiheit und das nachträgliche Entwickeln rationaler Begründungen und leitender Wertsysteme ist zumindest denkbar.

#### 4.2.3.3 KANTS dualistische Lehre von Freiheit und Notwendigkeit

KANT vertritt keine so radikale Position, wie die beiden vorgenannten, sondern nimmt eine in der Mitte ein. In seiner „Kritik der praktischen Vernunft“ erfüllen ihn zwei Dinge mit zunehmender Bewunderung: „*Der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.*“<sup>111</sup> Nach KANT ist der Mensch Bürger zweier Welten,

- der Welt der natürlichen Erscheinungen, in der er wie alle Gegenstände der Kausalität unterworfen ist, und
- der Welt der geistigen „Dinge an sich“, in der Freiheit herrscht.

KANT kann so der Sittlichkeit und der Naturordnung gerecht werden und für beide ein einheitliches Fundament einer vernünftigen Gesetzgebung gründen.

Freiheit ist dementsprechend das „Vermögen, Handlungen hervorzurufen, die nicht im Sinne der Kausalität bedingt, sondern aus sich selbst bestimmt sind und trotzdem Ursache einer endlosen Kette kausaler Vorgänge werden können.“<sup>112</sup> Diese Synthese von Freiheit und Notwendigkeit bedingt allerdings den Bezug auf eine Metaphysik, die von Dingen an sich und Erscheinungen spricht. Wenn eine solche auch heute nicht mehr immer überzeugend sein mag, dann muß schon deshalb eine neue gefunden werden, weil sie die „Voraussetzungen jeder begründeten und vernünftigen Ethik“<sup>113</sup> in sich trägt.

#### 4.2.4 Freiheit und Unfreiheit

Das Wissen um Freiheit ist immer auch mit dem Bewußtsein der Unfreiheit verbunden. Freiheit in diesem Sinne drückt einen Zustand im Gegensatz zur Unfreiheit aus. Sie ist die Ablehnung derselben. Versteht man erstere als die Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Verhaltens- und Verwirklichungsweisen, dann ist letztere die Unfähigkeit, zu handeln und auf Veränderungen Einfluß zu nehmen. Handeln bzw. einzelne Handlungen sind es jedoch, in denen sich Freiheit ausschließlich manifestieren kann.

---

<sup>111</sup> zit. KANT, in: ebenda, S. 157.

<sup>112</sup> zit. Kurt WUCHTERL, ebenda, S. 157.

<sup>113</sup> zit. Kurt WUCHTERL, ebenda, S. 157.

Ihre Wirklichkeit kann nicht bewiesen werden und es ist deshalb keine Selbstverständlichkeit, sich auf sie zu berufen, da sie, wie man oben gesehen hat, durchaus in Frage gestellt werden kann. Die Infragestellung der Freiheit kann in zweierlei Hinsicht erfolgen:

- einerseits durch die Behauptung, menschliches Dasein sei durch und durch determiniert und
- andererseits durch die Feststellung, Freiheit sei als Gegensatz zur Unfreiheit an diese rückgebunden.

Ähnlich verhält es sich mit dem Gehorsam. Soll dieser aus innerer Zustimmung heraus erfolgen, dann muß es sich hierbei um einen Akt der Freiheit handeln, nämlich der Wahl zwischen Gehorsam und Ungehorsam. Stellt man daher Freiheit in Frage, kann es auch Gehorsam nicht geben. Ein Gehorsam, der durch Zwang determiniert ist, ist sowieso keiner, so wie die deterministisch ausgelegte Freiheit eigentlich auch keine ist.

Gehorsam ist, ebenso wie Verantwortung, das wurde schon einmal gesagt, ohne Freiheit nicht denkbar, weshalb es diese zweifellos geben muß. Es müssen deshalb Überlegungen angestellt werden, wie man unter verschiedenen gegebenen Handlungsmöglichkeiten eine konkrete Form von Freiheit und in weiterer Folge von Gehorsam, wenn schon nicht beweisen, so doch wenigstens erkennen kann.

#### 4.2.4.1 Der freie Wille

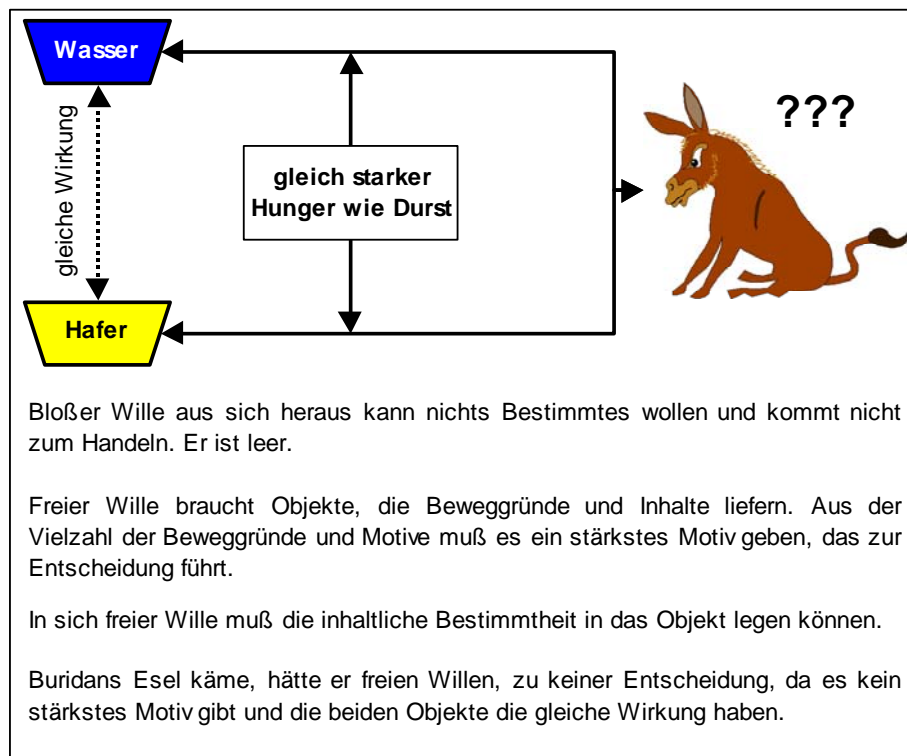
Um angesichts der grundsätzlichen Infragestellung von Freiheit zu einem entsprechenden diesbezüglichen Begriff zu kommen, soll nun eine Theorie angeführt werden, die eine Situation konstruiert, in der zwei gleichwertige Motive den Willen zur Entscheidung herausfordern. Vorausgesetzt wird, daß keines der beiden Motive einen stärkeren Beweggrund auf den Willen ausübt, als das andere und daß der Wille in sich frei und unbestimmt ist. Die Theorie wird dargestellt an der Geschichte von Buridans<sup>114</sup> Esel:

„Buridans Esel, so die Erzählung, würde, wenn ihn der Hunger und der Durst gleich stark drücken, und wenn er einen Scheffel mit Hafer und einen Eimer voll Wasser vor sich hätte, welche beide auf gleiche Weise wirkten, nicht wissen, ob er mit dem Trinken oder dem Fressen den Anfang machen sollte. Wenn er eher fressen als saufen würde, so müßte sein Hunger stärker als sein Durst oder die Wirkung des Wassers schwächer als die des Hafers gewesen sein; dies würde aber gegen die Annahme gleicher Stärke von Durst und Hunger verstoßen. Der Tod durch Verdursten und

---

<sup>114</sup> Anm.: Johannes Buridan, bei dem dieses Gleichnis nur am Beispiel eines Hundes belegt ist, war ein französischer scholastischer Philosoph, der um 1285 geboren wurde und 1366 starb.

Verhungern wäre gleichsam der Beweis von - hätte er eine solche - der Freiheit seines Willens.“<sup>115</sup>



**Abb. 8: Buridans Esel.**

Schlüsselbegriff dieser Geschichte ist der Wille, wobei sich sofort die Frage stellt, ob dieser ein Vermögen ist, das von sich heraus nichts Bestimmtes wollen kann und wie dieser beschaffen sein müßte, um aus sich selbst zu Entscheidung und Handlung zu kommen. Bloßes Willensvermögen wird dies aus sich heraus kaum können, sondern bestenfalls über Objekte, die Inhalte und Beweggründe liefern. Das heißt aber, eine Entscheidung ist nur dann möglich, wenn einer der Reize (=Beweggründe) stärker ist und es aus einer Vielzahl solcher ein stärkstes Motiv gibt oder aber die Wahl erfolgt willkürlich. Ist das so, dann ist allerdings eine Bevorzugung des einen oder anderen Begehrensgegenstandes durch die Stärke des durch ihn ausgelösten Reizes bedingt. Soll unter diesem Gesichtspunkt der Wille als in sich frei und unbestimmt und als indifferent gegenüber jedweder inhaltlichen Bestimmung vorausgesetzt werden, heißt das, daß die inhaltliche Bestimmtheit in das Begehrensobjekt gelegt werden muß. Ansonsten kann es aufgrund der *Leere* des Willens zu keiner Entscheidung kommen.

Hinsichtlich einer grundsätzlichen Infragestellung von Freiheit bedeutet das den Ausschluß der Möglichkeit freien Handelns. Es wird das stärkste Motiv nicht *gewählt*, sondern dieses setzt sich aufgrund seiner Stärke durch. Insofern ist die Behauptung, menschliches Handeln sei determiniert, konsequent. Allerdings impliziert die

<sup>115</sup> zit. Heimo HOFMEISTER, Philosophisch denken, Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen, 1991, S. 279.

Geschichte von Buridans Esel auch, daß sich Motive und Triebe gleicher Stärke, analog den Gesetzen der Mechanik, aufheben. Demgegenüber ist es aber tatsächlich so, daß es bei Trieben und Motiven nicht zu einer Aufhebung kommt, sondern eher zu Triebverschiebung, Triebrückstellung oder Triebverwerfung. Andererseits dürften Reize unterschiedlicher Stärke und divergierenden Charakters nicht gänzlich zur Verwirklichung kommen, sondern es müßten beide eine resultierende Kraft bilden, was tatsächlich aber nicht der Fall ist. Mit dem mechanischen Modell ist das nicht zu erklären.

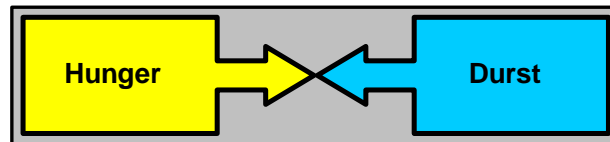


Abb. 9: Analog dem mechanischen Modell müßten sich gleichwertige Triebe aufheben.

Es ist also möglich, das eine oder andere Motiv oder Trieb bisweilen zurückzustellen bzw. ganz zu verwerfen. Genauso, wie wenn man sich entscheidet, zuerst zu essen und dann zu trinken oder nur das eine von beiden oder keines von beiden.

Indem sich so Rückstellung und Verwerfung als Handlungsmöglichkeit zeigen, die kausal nicht erklärbar sind, kann das als Indiz für die das menschliche Handeln auslösende Freiheit angesehen werden. Damit ist allerdings Freiheit noch nicht bewiesen, sondern es ist lediglich auf sie hingewiesen.

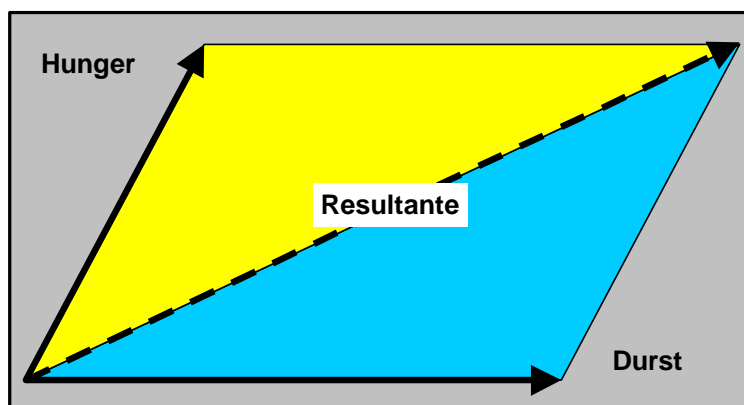


Abb. 10: Analog dem mechanischen Modell müßten divergierende Reize eine Resultante bilden.

Aus der Geschichte von Buridans Esel läßt sich auch folgern, daß, wenn es bei gleich starken Reizen zu einer Entscheidung kommt, diese aus Willkür getroffen wird. "In der Willkür einen Moment der Freiheit zu orten ist richtig, doch ist Willkür nicht Willensfreiheit, sondern lediglich Wahlfreiheit". ...Denn... "Den menschlichen Willen schließlich nennen wir nicht deswegen frei, weil er zwischen verschiedenen Möglichkeiten die eine oder die andere auswählt, sondern weil er sowohl Kausalität

wie Willkür (gedanklich, Anm. d. Verf.) aufheben und sich über beide erheben kann.“<sup>116</sup>

#### 4.2.4.2 Rückgebundenheit an Unfreiheit

Zwar bleibt somit menschliche Freiheit im Sinne der vorhin angeführten Feststellung an Unfreiheit rückgebunden. Voraussetzungen und Gegebenheiten, die nicht in der Freiheit ihren Ursprung haben, bestimmen sie noch immer. Aber sie machen Freiheit nicht unmöglich, sondern im Gegenteil erst möglich. Gerade, weil der Mensch eben dieser bestimmte ist und bestimmte Interessen hat, beschäftigt er sich mit gewissen Dingen und setzt entsprechende Handlungen. Wäre er nicht dieser bestimmte Mensch, würde er sich nicht genau mit diesen gewissen Dingen abgeben, sondern mit etwas anderem. Freiheit besteht so gesehen in der Art und Weise des Umganges mit einer bestimmten Interessenslage, die der Mensch fördern, verkümmern lassen oder gar unterdrücken kann.

Freiheit spielt sich somit innerhalb der Gegebenheiten ab, die sie bestimmen. Diese reichen von biologischen, physischen und psychischen bis hin zu jenen Bestimmtheiten, die als Neigungen, Anlagen oder Talente Grundlage der Entscheidung sind. Freiheit vollzieht sich wie das Denken innerhalb der Leiblichkeit und erhält ihre Inhalte aus den Lebenszusammenhängen. Selbst dort, wo transzendentalphilosophisch die inhaltliche Bedingtheit der Freiheit reflektiert wird, ist ein Verlassen derselben nicht möglich. Man kann wohl die Grenzen menschlichen Verhaltens bis hin zur Manipulation des Körpers, ja sogar des Denkens hinausschieben, verlassen kann man sie nicht.

Freiheit kann daher notwendigerweise nur unter zwei Gesichtspunkten gesehen werden:

- einerseits unabhängig von im Lebenszusammenhang gegebenen materialen Möglichkeiten und
- andererseits gerade in abhängigem Bezug zu diesen.

Reine Freiheit besteht nur im Denken, indem man gedankliche Distanz zu allen Inhalten nehmen sowie Kausalität und Willkür ausschalten kann. Sie besteht aber nicht in der Negation inhaltlicher Bestimmtheit des Wollens oder vorgegebener Handlungsmöglichkeiten, sondern allein im Umgang mit diesen. „Nicht Ablehnung, wohl aber Ausformung und Nutzbarmachung vorhandener und sich aufdrängender Interessen und Neigungen sowie Aufnahme und Auswertung vorgegebener Handlungsinhalte bedeuten Freiheit in ihrem Vollsinn.“<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup> zit. Heimo HOFMEISTER, ebenda, S. 282.

<sup>117</sup> zit. Heimo HOFMEISTER, ebenda, S. 283.



Absolute Freiheit als Fähigkeit, alles, was möglich ist, zu tun oder nicht zu tun, ohne jede Bindung, an keine Neigungen, Interessen, Lebensziele und Maßstäbe gebunden, ist zwar in gedanklicher Distanz zu den Bestimmtheiten möglich. Aber „Bestimme ich mich gegen jede Bestimmtheit, weil Bestimmtheit für mich eine ‘Zwangsjacke‘ (Musil) ist, so bleibt die Freiheit nur eine negative.“<sup>118</sup> Freiheit kann dann nicht mehr positiv, d.h. im Sinne von „Freiheit zu...“, bestimmt werden und läßt somit keine Alternativen zu. Handeln schließt aber diese ein, indem vorher immer auch anders zu handeln gedacht werden muß, und bedarf deren Reflexion. Ansonsten würde es sich um bloßes Geschehen handeln. Freiheit ist also jeder äußerlichen Betrachtung entzogen und kann nur in der reflexiven Selbsterfahrung deutlich gemacht werden. Dort, wo sich der Mensch die KANT'sche Frage stellt „Was soll ich tun?“, weiß er sich frei.

#### **4.2.5 Freiheit und Zurechenbarkeit von Verantwortung**

Freiheit heißt Verantwortung. Das Bewußtsein von Freiheit geht Hand in Hand mit dem Bewußtsein von Verantwortung. Die bewußt werdende Freiheit ist, wie KANT sagt, ratio essendi (Seinsgrund) und Bedingung des moralischen Gesetzes, welches wiederum ohne Freiheit nicht gedacht werden kann. Das moralische Gesetz ist ihre ratio cognoscendi (Erkenntnisgrund), d.h. erst am moralischen Gesetz läßt sich Freiheit erkennen. Wenn Freiheit und Unfreiheit in wechselseitiger Beziehung stehen und Handeln Stellungnehmen in und zu einer Situation bedeutet, so geht der Verantwortung die Bedingung der Zurechenbarkeit voraus, d.h. eine Handlung muß dem Handelnden auch als aus ihm heraus gesetzt zugerechnet werden können.

Was zurechenbar ist, versucht ARISTOTELES in seiner NIKOMANISCHEN ETHIK zu klären, indem er auf die Begriffe freiwillig, unfreiwillig und nicht-freiwillig verweist.

##### **4.2.5.1 Freiwilligkeit**

Eine freiwillige Handlung ist dann gegeben, wenn der Mensch Grund und Ursprung seiner Taten ist, wenn er Prinzip und Ursache seiner Handlung in sich selbst hat und sich so oder so entscheiden hätte können. Die Handlung kann überlegt oder unüberlegt oder impulsiv sein, sie muß aber in jedem Fall wissentlich und vorsätzlich vollzogen sein.

##### **4.2.5.2 Unfreiwilligkeit**

Handlungen unter Zwang oder aus Unkenntnis zählen nicht unter die Freiwilligkeit, weil als Basis die Wahlmöglichkeit fehlt; sie sind unfreiwillige Handlungen. Folglich

---

<sup>118</sup> zit. Heimo HOFMEISTER, ebenda, S. 286.

kann jemand, der gezwungen oder unwissentlich handelt, auch nicht zur Verantwortung gezogen werden. Gezwungen oder zwanghaft in diesem Fall bedeutet, daß es sich um einen Vorgang handelt, dessen Prinzip von außen her eingreift und dessen Einwirken die betreffende Person nicht zu beeinflussen in der Lage ist, z.B. Gewaltanwendung.

Unwissenheit oder Unkenntnis heißt mangelndes oder fehlendes Wissen um die sittlichen oder gesetzlichen Bestimmungen als Handlungsbegründung. Mangelndes oder fehlendes Wissen sind allerdings nach ARISTOTELES nicht so ohne weiteres entschuldbar. Vielmehr kommt es dabei auf deren Ursache an, denn der Handelnde hätte sich um die nötige Kenntnis bemühen müssen. Als Bürger und Mensch dieser Welt überhaupt hat man sich über die geltenden Gesetze, sittlichen Normen und den darin inkludierten Menschenrechte zu informieren. Anders mag das bei mangelnder Kenntnis der Situation sein, zu deren Erlangung oft Zufälle oder glückliche Umstände vonnöten sind. Sie mag selbst manchmal entschuldbar und nicht zu verantworten sein. Allerdings schützt auch hier Unwissenheit vor Strafe nicht.

#### 4.2.5.3 Gemischte Handlungen

Neben den freiwilligen und unfreiwilligen Handlungen kennt Aristoteles noch eine Zwischenform, die er „gemischte Handlung“ nennt. Dieser Handlungsform liegt zwar Wahlmöglichkeit, Überlegung und Vorsatz zugrunde, erfolgt aber unter außergewöhnlichen Umständen wie Bedrohung oder Angst. Sie ist einerseits der Freiwilligkeit zuzurechnen, andererseits trägt sie aber den Charakter der Unfreiwilligkeit. Wenn beispielsweise ein militärischer Kommandant sich dazu entschließt, einen wahrscheinlich sehr verlustreichen Gegenangriff zu führen, weil sonst die Gefahr bestünde, daß die ganze Division aufgerieben würde, dann macht er dies einerseits freiwillig, andererseits jedoch unfreiwillig, weil üblicherweise kein Kommandant freiwillig hohe Verluste in Kauf nehmen würde. Ähnlich verhält es sich auch mit Soldaten, die zusätzliche Belastungen auf sich nehmen, weil ihnen sonst die Dienstfreistellung am Wochenende gestrichen werden würde.

Für solche Art von Handlungen kann man nach ARISTOTELES nur hinsichtlich des Zeitpunktes von freiwillig oder unfreiwillig sprechen. Handeln tut der Mensch hier aber freiwillig, weil das Prinzip, das ihn bewegt, in ihm ist. Es ist dabei unerheblich, ob sich der Mensch freiwillig oder unfreiwillig in eine solche Situation begeben hat.

Für die Unterscheidung zwischen freiwillig und unfreiwillig sind allein der Augenblick des Entscheidens maßgebend und nicht die besonderen Umstände. Solche gemischte Handlungen werden daher nur dann gut geheißen, wenn der Handelnde sozusagen Leiden, z.B. Ringen mit seinem Gewissen, auf sich genommen hat, um dadurch ein höheres Ziel zu erreichen.

#### 4.2.5.4 Nicht-freiwillige Handlungen

Handlungen, die in Unkenntnis geschehen, in ihrer Konsequenz jedoch die Zustimmung des Handelnden finden, auch wenn ursprünglich nicht gewollt, sind nicht-freiwillig.

Mit der Klärung des Unterschiedes zwischen freiwillig, unfreiwillig und nicht-freiwillig sowie der Frage nach der Zurechenbarkeit einer Handlung ist noch nicht gesagt, worin die Verantwortlichkeit besteht. Das ist eine Frage der Ethik, auf die hier nicht eingegangen wird.

#### 4.2.6 Resümee zum Problem der Freiheit

Was Freiheit in Wirklichkeit und ihrem Wesen nach ist, läßt sich offenbar nicht klar beantworten. Ob sie nur Täuschung oder dem Menschen wesenhaft zukommt, kann nicht hinreichend gesagt werden. In der Vielzahl der Standpunkte gibt es lediglich darin Einigkeit, daß Freiheit einerseits im täglichen Leben erfahren und sehr stark bewußt wird und daß es andererseits Kausalitäten, Zwänge und Notwendigkeiten der Natur gibt, die sie bestimmen. Freiheit kann zwar absolut *gedacht* werden, muß dies aber offensichtlich nicht in jeder Hinsicht sein. Betrachtet man die verschiedenen Standpunkte, so läßt sich ihr anthropologischer Rückbezug nicht leugnen. Die Beantwortung der Frage nach der Freiheit ist ebensowenig oder ebensogut möglich wie es jene auf die Frage nach dem Menschen sein kann. Für den sittlich handelnden und Verantwortung für sein Handeln übernehmenden Menschen ist Freiheit, was immer sie ist, jedenfalls Voraussetzung.

Freiheit und Kausalität müssen allerdings nicht als Widerspruch verstanden werden, wenn Kausalität nicht unbedingt als Folgebeziehung von nachbestimmenden Handlungen und Verhaltensweisen gesehen wird. Nimmt man Kausalität als eindeutiges Verhältnis von Bedingung und Folge, wobei Bedingung jedes neuen Weltzustandes derjenige Zustand ist, aus dem er hervorgeht, dann gibt es zweifellos Kausalität als bestimmende Kraft. Sind die beiden Zustände, der alte und der aus ihm heraus folgende neue, jeder für sich bestimmt, dann besteht Kausalität tatsächlich und ist eine Folge-Ordnung.

Aber Kausalität sollte man von Kausalitätsgesetz unterscheiden, vor allem dann, wenn mit dem Begriff „Gesetz“, Zwang oder Vorschrift verbunden sind. „Kausalität ist ‚Tatsache‘, nicht Gesetz. Denn die Stellungnahme eines Individuums zu dem ihm neu Begegnenden ist *seine* Funktion; das Individuum und sonst niemand vollzieht die Änderung seines bisherigen Verhaltens. Und es vollzieht sie so, wie es seiner Eigenart einerseits und der Art des ‚Berührtseins‘ vom Begegnenden andererseits entspricht. Das Geschehen ist seine *Tat*, freilich auf Anregung hin, aber doch eben *seine* Tat. Und aus lauter solchen Taten besteht die Änderung des *Welt*-Zustandes; denn etwas anderes als

reagierende Individuen gibt es in der Welt nicht. Wenn der neue Weltzustand in eindeutiger (kausaler) Weise aus dem alten erfolgt, so heißt dies nichts anderes, als daß jedes beteiligte Individuum in bestimmter Weise sein Verhalten ändert, also in bestimmte Funktion tritt. Nicht nach einem Müssen oder überwaltenden Gesetz reagiert es gerade so, sondern aus seinem bisherigen Zustand heraus, der selber ein bestimmter Ausdruck seiner Eigenart war. Das 'Gesetz' der Kausalität ist die Tatsache, daß jedes Individuum je in besonderer Weise am Geschehen Anteil nimmt, - woraus dann die eindeutige Folge der Zustände entsteht,- und ein andersartiges Kausalitätsgesetz gibt es nicht.“<sup>119</sup> Damit steht zumindest fest, daß das Verhalten des Einzelnen sein eigenes ist und dieser insofern frei ist, als er jeweils handelt. Er ist unersetzbarer Faktor im Geschehen.

Die Frage ist nicht unbedingt, ob das Tun als solches Sache des Individuums ist, sondern vielmehr die, ob das „Wie“ des Verhaltens seine Sache ist und ob es reagiert, wie es will oder wie es muß. In diesem Sinne ist das Individuum frei, nämlich dadurch, daß es „es selber“ ist in der Art seines Verhaltens.<sup>120</sup>

Freiheit und Autorität müssen daher nicht unbedingt ein Widerspruch sein, denn wie sonst sollte die Gesellschaft funktionieren, wie sonst sollte Geschehen möglich sein und die Notwendigkeiten der Natur zum Tragen kommen. Indem Führer und Geführte den gleichen Bedingungen der Freiheit unterliegen, muß der Führer, auch wenn er im Verhältnis freier ist, in ihrem Sinne handeln, selbst dann, wenn er mit absoluter Freiheit ausgestattet sein sollte. Ansonsten würde dem Mißbrauch von Autorität der Weg bereitet und die absolute Freiheit des Führers letztlich seine Unfreiheit und die seiner Geführten zur Folge haben. Führen ist dann nicht mehr möglich.

### **4.3 Das Problem der Autorität**

Freiheitsbewußtsein und Freiheitsverständnis, wie es heute begriffen und im Widerspruch zu Autorität stehend gesehen wird, ließen es ihrer Wichtigkeit wegen günstig erscheinen, sich zunächst mit dem Problem der Freiheit zu befassen.

Versteht man Autorität als eine Instanz, die für den Menschen Bestimmtheit darstellt, ihm vorgegeben ist, Teil seiner Fremdbestimmtheit ist und unterstellt ihr, daß sie Grenzen bewußt machen, setzen und selber Grenze sein kann, dann ermöglicht sie Freiheit im obigen Sinn. Sie ist dann kein Widerspruch zur Freiheit des Menschen. Und trotzdem wird sie als Widerspruch bewußt. Autorität wird in der heutigen Gesellschaft weitgehend negativ bewertet und es erhebt sich oft Ablehnung gegen sie.

---

<sup>119</sup> zit. Paul HÄBERLIN, Handbüchlein der Philosophie, Schriften der Paul Häberlin Gesellschaft, Band VI, 7. Aufl., Schweizer Spiegel Verlag, Zürich, 1978, S. 24 f.

<sup>120</sup> vgl. Paul HÄBERLIN, ebenda, S. 26.

Autorität als Gegensatz zur Freiheit, gar als jene Unfreiheit, an die Freiheit rückgebunden ist, muß allerdings ein Problem sein, wenn Freiheit ein solches ist. Das umso mehr, als der Mensch einerseits frei sein will, andererseits aber spürt, daß die Gesellschaft, zu der er gehört, ohne Autorität nicht funktionieren und bestehen kann. Dem beizukommen, wird es nun notwendig sein, sich mit den Erscheinungsformen und dem Wesen der Autorität, soweit dieses einsichtig ist, zu befassen.

#### **4.3.1 Autorität und Freiheit als Gegensatz<sup>121</sup>**

Wenn Autorität in der heutigen Zeit meist negativ beurteilt wird, so liegt die Begründung dafür wohl nicht zuletzt in den schlechten Erfahrungen, welche die Menschen damit in der Vergangenheit gemacht haben und in der jüngsten Gegenwart vielfach noch machen. Vor allem die mittelalterlichen, aber auch die totalitären Erscheinungsformen sind es, die zur Abschreckung geführt haben. Gerade die autoritäre mittelalterliche Lebensordnung wird als Hindernis der Freiheit bewertet und wenn man auch heute dem nicht mehr ganz so verständnislos gegenübersteht wie zur Zeit der Aufklärung, so sind doch die alten Autoritäten, wie ein ARISTOTELES für die Philosophie oder ein GALENUS für die Medizin, in dem Sinne, daß man sich zu ihnen in Abhängigkeit begibt, obsolet geworden. Sie hindern den modernen Menschen, die Welt unbefangen zu erforschen, sich in der Kunst schöpferisch und ungehemmt auszudrücken oder sachliche Politik zu betreiben. Durch die Entdeckung der Welt und des Menschen sowie den Beginn autoritätslosen Lebens in der Aufklärung fühlt sich der Mensch befreit. „Freiheit ist nach unserer Erfahrung zunächst das *exklusive Gegenteil* von Autorität. Und wenn es ohne Freiheit kein wahres Menschsein gibt, dann ist der Protest gegen Autorität unerläßlich zur Wahrung der Menschenwürde.“<sup>122</sup>

Im Zentrum dieser Auseinandersetzung steht die christliche, und hier insbesondere die alte katholische Kirche, von der alle autoritativen Verhältnisse einst ihre Sanktion erhalten haben. Wenn demnach die autoritative Lebensordnung in der Vergangenheit primär christlich war, dann hat diese einen besonderen Charakter und das sich gegen sie erhebende Freiheitsbewußtsein auch. Christliche Autorität beruht nämlich ihrer eigenen Meinung nach auf der „alle menschliche Vernunft übersteigenden Offenbarung Gottes;“ ...und fordert einen „...alle Vernunft übersteigenden Gehorsam, den Glauben.“<sup>123</sup> Sie will, so scheint es, offenbar nicht Vorrang und Achtung, die ihr der Mensch in freier Würdigung zugesteht, sondern bedingungslose Unterordnung oder positiv formuliert, rückhaltloses Vertrauen. Natürlich ist es ein Akt der Freiheit,

---

<sup>121</sup> vgl. Gerhard KRÜGER, Das Problem der Autorität, in: Freiheit und Weltordnung, Aufsätze zur Philosophie der Geschichte, Verlag Karl Alber, Freiburg, München, 1958, S. 231 ff.

<sup>122</sup> zit. Gerhard KRÜGER, ebenda, S. 233.

<sup>123</sup> zit. Gerhard KRÜGER, ebenda, S. 234.

dem zuzustimmen, was aber auch dann am Charakter dieser Autorität nichts ändert. Mag dieser spezifische christliche Gehorsam andererseits wiederum befreiende Wirkung haben, was hier nicht dargelegt wird, so ist diese christliche Freiheit jedenfalls keine natürliche, einfach menschliche, sondern existiert selbst nur kraft einer Autorität. „Natürliche Freiheit des ‘Selber-Sehens‘ hört im Glauben schlechthin auf.“<sup>124</sup>

Eine solche Autorität durch Menschenhand ausgeübt muß die „natürliche Selbständigkeit (als Teil des Wesens der Freiheit, Anm. d. Verf.) dazu“... herausfordern, „...sich selbst zu behaupten, und zwar so, daß sie sich dabei *in und aus dem Gegensatz* zu ihr begriffen hat: als Freiheit, die sich von dieser Autorität zu befreien hat.“<sup>125</sup> Da hier Autorität die Freiheit ausschließt, schließt ihrerseits Freiheit Autorität aus. Weil aber christliche Autorität jene zentrale ist, die alle anderen sanktioniert, versteht sich Freiheit als Gegenteil aller Autorität und als solche, die sich keiner höheren Instanz beugt, sondern über alles nach eigenem Ermessen urteilt.

Die auf einer solchen Freiheit beruhende Kultur ist allerdings nicht unproblematisch. Im Gegenteil, es treten genau jene Gefahren auf, zu der absolute Freiheit eben führen kann. So hat gerade jener Fortschritt, der die Hoffnung der Aufklärung war, Zweifel und bisweilen Verzweiflung bewirkt, die, z.B. bei KIERKEGAARD oder NIETZSCHE, mit einer Rehabilitierung der Autorität verbunden sind. Inmitten des heutigen wissenschaftlichen Fortschritts bricht die existentielle Angst um Lebenssinn aus und es hat Revolutionen gegeben, in denen nicht nur das Verlangen nach Freiheit, sondern auch nach Autorität zum Vorschein gekommen ist.

Nicht zuletzt steht politisch-weltanschauliche Autorität, wie sie in totalitären Systemen vorhanden war und ist, zur Freiheit in einem erheblichen Gegensatz. Hier wird Freiheit von diktatorischen Führern und Parteien in Anspruch genommen, wie es das nicht einmal die Kirche tut, indem sie nicht nur im Verhältnis zur Welt der menschlichen Freiheit ihr Recht einräumt, sondern auch in der Mitwirkung am geistlichen Leben. Totalitäre Systeme betreffen eben nur den alleinigen weltlichen Lebensbereich und damit ihre Autorität primär die gesamten natürlichen menschlichen Lebensregungen. Da ist kein Platz für Freiheit.

Eine bloß menschliche, auf kein höheres Wesen zurückgehende politische und nicht religiöse Autorität ist zwar nicht unbedingt reine Willkür, sondern beruft sich meist auf Rasse, Volk, Geschichte oder Gesellschaft. Ihre Prinzipien erhalten jedoch dadurch autoritativen Charakter, daß sie von den maßgebenden Führern oder Parteien verkündet werden. Damit allerdings kommt man zu der Frage, welche Art von Freiheit

---

<sup>124</sup> zit. Gerhard KRÜGER, ebenda, S. 235.

<sup>125</sup> zit. Gerhard KRÜGER, ebenda, S. 235.

die maßgebenden Menschen selbst haben. Denn wer selbst Autorität hat, ist frei und untersteht selbst der Autorität nicht. Untersteht er einer höheren Instanz, hat er eben bedingte Freiheit und Autorität, soweit er sie zu ihrer Ausübung braucht. Höchste Autorität ist aber frei schlechthin. Das wiederum bedeutet auch den Reiz, an die Grenzen menschlicher Möglichkeiten vorzudringen, die Möglichkeit der Überheblichkeit und die Gefahr des Mißbrauchs. Es sei denn, es wird doch noch irgendwo so etwas, wie eine göttliche Instanz, grundsätzlich anerkannt.

Führer, die nicht einmal das tun, müssen einen noch nie betretenen Gipfel der Freiheit erreicht haben und als Herr über Leben, Arbeitskraft, Gemeinschaft, Wollen, Denken und Fühlen der Menschen selbst zum Übermenschen werden mit dem Anspruch theoretischer und praktischer Unfehlbarkeit. Dennoch ist diese Freiheit der Autorität nur die eines einzelnen oder einiger Menschen, die allerdings durch Rivalität und Aufstreben anderer gefährdet ist und deshalb mit aller Macht erhalten werden muß. Autorität wird hier zur monopolisierten Subjektivität des Mächtigen. Gehorsam gegen sie bedeutet, daß der Mensch, der auch gern Subjekt sein möchte, notgedrungen Objekt sein muß.

Wie schon einmal erhebt sich wieder die Frage, ob das Wesen menschlicher Freiheit wirklich in einer uneingeschränkten Selbständigkeit und Autonomie liegen kann, die zwar das autonome Handeln, aber auch rücksichtslose Machtkonzentration zuläßt und ob Autorität tatsächlich das exklusive Gegenteil der Freiheit ist.

#### **4.3.2 Autorität als Grundlegung der Freiheit**

Autorität tritt, beschränkt man sich auf die Erscheinungen der natürlichen, einfach menschlichen, offenbar in sehr verschiedenen Arten und Lebensverhältnissen auf: Eltern und Lehrer, Ärzte und Ratgeber in Notlagen, Fachleute, Minister, Beamte, Polizei, Persönlichkeiten wie Künstler, Dichter, im Militär, wo sie eine große Rolle spielt. Dabei kann man zwischen amtlicher, notfalls durch Zwang unterstützte Autorität und persönlicher unterscheiden. Ein beiden gemeinsames Merkmal ist, daß eine Person in irgendeiner Form *maßgebend* ist, sie anderen etwas zu sagen hat und diese sich von ihr etwas sagen lassen, lassen sollten oder müssen. Bedeutet das jedoch schon die Aufgabe der Freiheit, dann muß man sich fragen, was aus diesen oben genannten Lebensverhältnissen werden soll, die doch offensichtlich mit Autorität verbunden sind.

Die hier und dabei Maßgebenden wollen jedoch keineswegs die Freiheit der anderen lahmlegen, nicht einmal in totalitären Systemen. Vielmehr rechnet hier Autorität in diesem Sinne mit der Freiheit der anderen und nimmt sie für sich in Anspruch. Sie will gehört und aus innerer Zustimmung bejaht werden. Selbst der schroffe militärische Befehl will einen Gehorsam im Sinne frei verstandener und verständnisvoller

Aufnahme in den Willen der Gehorchenden, weil er der beste und effektivste ist. Die Maßgeblichkeit der Autorität beruht in einem Anspruch, der freie Antwort erwartet und den Angesprochenen insofern verantwortlich macht oder, wie man beim Militär oft sagt, in die Pflicht nimmt. „Die Freiheit ist hier so wenig entbehrlich, daß sie gerade durch das Autoritätsverhältnis in die Lage kommt, sich durch ‚angemessenes‘ oder ‚unangemessenes‘ Verhalten als gut oder schlecht zu qualifizieren.“<sup>126</sup> Das heißt, Freiheit kann sich erst an den Anforderungen, die Autorität setzt, qualifizieren. Ob jemand frei entscheidet, ein guter oder schlechter Schüler, ein guter oder schlechter Soldat zu werden, richtet sich nach dem Anspruch der Autorität, den diese geltend macht. Autorität und Freiheit können daher nicht voneinander getrennt werden. Autorität würde sich selbst aufheben, würde sie Freiheit nicht bejahen. Sie will und braucht diese.

Umgekehrt scheint aber Freiheit nicht immer Autorität zu wollen, obgleich diese unvermeidlich und das ganze Leben von ihr durchzogen ist. In der Tat ist dies ein Paradoxon, das nicht so leicht zu bewältigen ist. Denn es gilt nun z.B. die unvermeidliche Staatsautorität oder den militärischen Auftrag so zu interpretieren, daß sie mit der Freiheit des Einzelnen vereinbar sind. Selbst im Militär gilt es, die Menschenwürde der Autonomie zu wahren, wie es gilt, dem Kinde und Jugendlichen das Recht der eigenen Persönlichkeit gegenüber der Autorität des Erziehers einzuräumen. Die Lösung liegt, ähnlich wie beim Problem der Freiheit, in der Möglichkeit der gedanklichen Distanz. Autonome Freiheit und unvermeidliche Autorität lassen sich vereinen, indem sich der Mensch von den Autoritäten innerlich zurückziehen kann. Nur wenn er sie naiv und unkritisch gelten läßt, wird er von ihnen innerlich eingenommen. Man kann zwar ohne Autoritäten nicht auskommen, sich jedoch von ihnen innerlich zurückhalten und sie dadurch zu etwas äußerlichem machen. Auf diese Weise kann man unterscheiden zwischen der Stellung des Menschen in der Öffentlichkeit und der Hierarchie, die unvermeidlich mit Abstufungen behaftet ist, und dem selbstbewußten Menschen selbst. Das eigentlich Menschliche wird in der eigenständigen, innerlichen Persönlichkeit selbst gesucht, während die Stellung des Menschen in der autoritativ-hierarchischen Öffentlichkeit zur sozialen Rolle absinkt. So kann jeder gegenüber der Autorität im Sinne der inneren Freiheit von Autorität frei sein und Freiheit, die wesentlich zum Menschen gehört, wird zur menschlichen Gleichheit. Damit das prinzipielle Bewußtsein von der gleichen Würde aller zu Tage treten kann, muß die Öffentlichkeit in all ihren Ungleichheiten so umgeformt werden, daß dafür der entsprechende Raum gesichert ist. Infolge dessen muß es den rechtmäßigen Schutz des Privatlebens, das Recht zum sozialen Aufstieg und die Beseitigung aller Privilegien geben, die Menschen als Person anhaften.

---

<sup>126</sup> zit. Gerhard KRÜGER, ebenda, S. 244.



Deshalb gibt es auch die moderne Form der Demokratie mit allen ihren Nachteilen, welche durch allgemeines, gleiches Wahlrecht, begrenzte Amtsgewalt, Verwaltungsgerichtsbarkeit und ähnlicher Einrichtungen, die „drückenste, mit der obersten Zwangsgewalt verbundene Autorität so 'verantwortlich' machen will, daß die Unterlegenheit des Staatsangehörigen gegenüber den Behörden durch die fundamentale Überlegenheit bei der Konstitution und Kontrolle der Staatsgewalt überboten wird.“<sup>127</sup> Zumindest ist sie so gedacht. Auch der Inhaber der stärksten äußeren Autorität wird damit angehalten, seine ihm Untergeordneten als Menschen zu behandeln und selbst Mensch zu bleiben. So kann sich Freiheit auch gegenüber totalitärer Autorität behaupten, weil Autorität nicht dogmatisch werden kann.

Sonderbar ist allerdings, daß dennoch in der heutigen Zeit ein so oft erhobener unechter Anspruch auf Autorität eine solche Anziehungskraft hat und daß das Bedürfnis nach Autorität ausgerechnet mit Ende des ersten Weltkrieges auftritt, wo doch die Reste alter Autoritäten zu verschwinden begonnen haben. Man denke doch beispielsweise nur an Institutionen wie die Medien, denen man ungeprüft beinahe alles glaubt, oder die Institution Staat, die heute alles regeln, die eigene Verantwortung abnehmen soll und dabei völlig überfordert wird, oder auch an die Institution Schule, welche die gesellschaftlichen Probleme lösen soll, wofür sie weder geeignet, noch geschaffen ist.

Vielleicht ist es eben doch so, daß nicht nur Autorität die ihr adäquate Freiheit braucht, sondern auch die Freiheit die ihr adäquate Autorität. Die nihilistische Lehre der privatisierten Menschlichkeit beispielsweise oder die enthumanisierte Öffentlichkeit der heutigen Zeit zeigen doch sehr deutlich die Fragwürdigkeit der modernen Lösung des Autoritätsproblems (indem Autorität weitgehend mit Ablehnung bedacht wird). „Freiheit als *endliche, menschliche Freiheit*, ist ihrerseits *auf Autorität angewiesen*.“<sup>128</sup> Sie bedarf des Maßes, durch das sie vor Aufgaben gestellt und durch das ihr Entscheidung ermöglicht wird. Sie ist nicht in dem Sinne selbständig, daß sie nicht immer bedürftig wäre, und ist in Wahrheit nicht in der Lage, sich dieses Maß selbst zu geben. Sie bedarf deshalb einer maßgebenden Instanz, von der sie dieses erhält.

### **4.3.3 Die Unvermeidlichkeit von Autorität**

Man kann nun mit Recht auch danach fragen, warum diese Autorität unvermeidbar ist, werden doch gerade die betreffenden Lebensverhältnisse im Zuge der Autoritätsproblematik ebenso abgelehnt, wie Autorität selbst.

---

<sup>127</sup> zit. Gerhard KRÜGER, ebenda, S. 247.

<sup>128</sup> zit. Gerhard KRÜGER, ebenda, S. 250.

Man muß aber davon ausgehen, daß sich jeder einzelne Mensch in einer Umwelt und Mitwelt vorfindet. Das heißt, es gibt eine Vielzahl von Einzelwirklichkeiten, die zwar in engem Zusammenhang und in enger Wechselwirkung zueinander stehen, aber nicht einfach unabhängig von ihrer gegenseitigen Abhängigkeit als bloße Bestimmungen ein und derselben Wirklichkeit verstanden werden können. Vielmehr sind sie wirklich voneinander verschieden, voneinander abgegrenzt und in sich stehend. Sie sind substantiell.

Fest steht auch, daß die Menschen als Subjekte, die um sich selbst wissen und eine Freiheitsgeschichte mit jeweils eigener Verantwortung haben, nicht einfach bloße Bestimmungen der Welt oder bloß eines übergeordneten Kollektivs (Gesellschaft) sind. Sie haben vielmehr wirklich in sich selbst eine Selbständigkeit, die nicht aus etwas anderem abgeleitet werden kann. Gleichzeitig sind sie jedoch, jeder für sich, fremdbestimmt. Der faktische Vollzug der freien Selbständigkeit und die gegenseitige Interdependenz der Menschen untereinander stehen in einem gegenseitigen Bedingungsverhältnis, d.h. daß Handeln letztlich immer nur in dem Spielraum stattfinden kann, als es die Grenzen der Fremdbestimmtheit, und dazu gehört der Freiheitsraum des jeweils anderen, zulassen. Würde der Mensch das nicht bejahen und sich dagegen sperren, würden Fremdbestimmung und Interdependenz ihr Ziel der Existenzsicherung nicht erreichen können und es ginge letztlich um den bloßen Kampf ums Dasein. Die gegenseitigen Bedingungsverhältnisse von Selbständigkeit und Fremdbestimmtheit sind nämlich nicht so geartet, daß die einzelnen Individuen reibungslos zusammenpassen. Das heißt, im Bereich der jeweils voneinander unableitbaren Freiheit der Menschen herrscht nicht so ohne weiteres Harmonie und Frieden. Die Setzung der einen Freiheit (eines Menschen) müßte aber auch immer das Ziel oder die Voraussetzung der Freiheit des anderen (Menschen) sein. Dem ist nicht immer so und die dadurch entstehenden Reibungen müssen daher geregelt werden, sollen sie eben nicht einen einfachen Kampf ums Dasein bedeuten, indem die Existenz des anderen einfach verneint und ausgerottet wird. Ohne nun das Verständnis von Autorität von vornherein einengen zu wollen, muß diese allerdings als eine Instanz der Regelung und somit als unvermeidlich verstanden werden. Autorität hat demnach die Vollmacht, gesellschaftliche Beziehungen der Menschen untereinander zu regeln. Diesen einfachsten und allgemeinen Beobachtungen am Menschen kann, ohne jetzt näher darauf einzugehen, ontologische Dignität und transzendente Notwendigkeit zugesprochen werden. Diese Notwendigkeiten würden sich nur dann selbst abschaffen, wenn es eine ideale Gesellschaft gäbe, die es aber nicht gibt, woraus sich deren Unmöglichkeit und somit die Unvermeidlichkeit von Autorität ergeben.

Diese Regelungen sind nicht schon immer da, sie sind nicht apriori, sondern müssen immer erst getroffen und neu gesetzt werden. Sie bedürfen daher des konkreten Trägers, der das vollzieht. Dieser hat freilich die Erfordernisse zu respektieren, die aus

objektiven Gegebenheiten abgeleitet werden, er hat gerecht zu sein und die legitimen Ansprüche aller konkurrierenden Wirklichkeiten zu berücksichtigen. Aber er muß auch Entscheidungen fällen, die nicht immer mit alledem in Einklang stehen, aber notwendig sind. Zum Wesen der dazu notwendigen Freiheit, die der Träger in Anspruch nehmen muß, gehört es, daß er sich, wo es sich um kategoriale Entscheidungen handelt, zwischen mehreren sittlich zulässigen Möglichkeiten entscheiden kann. Die Entscheidung muß frei sein und ihr Träger muß ein Subjekt der Freiheit sein, das diese seine Eigenart auch in die Regelung selbst einbringt.<sup>129</sup> Autorität resultiert somit aus dem Wesen von Freiheit. Sie ist „die sittlich legitimierte Befähigung eines Menschen, gesellschaftliche Beziehungen zwischen Gliedern der Gesellschaft für diese verbindlich zu regeln und festzulegen.“<sup>130</sup>

#### **4.3.4 Die Träger der Autorität**

Von seinem Wesen her steht der Mensch unter der Notwendigkeit der Vergesellschaftung, wobei es solche Gesellschaften gibt, die aus dieser heraus bedingt sind und solche, die frei gesetzt sind. Für beide gilt, vorausgesetzt sie sind gegeben, daß sie Autorität und deren Träger notwendig haben, wobei diese mit der Gesamtheit der Glieder der betreffenden Gesellschaft identisch sind. Dies steht der Notwendigkeit von Autorität grundsätzlich nicht im Wege, sofern der oder die Träger der freien Setzung von Regelungen fähig sind.

Die vorhergehenden Überlegungen haben sich mehr auf einen individuellen Träger von Autorität bezogen. Die durch diesen zu setzende Regelung hat einen Spielraum der Freiheit und muß frei gesetzt werden. Im Normalfall ist deshalb der Träger von Autorität ein einzelner Mensch. „Die sittliche Notwendigkeit der Existenz eines Autoritätsträgers, die sittliche Forderung, welche die Ausübung solcher Autorität hinsichtlich der Beobachtung einer gesellschaftlichen Regelung stellt, sind nicht identisch mit der Autorität selber. ...Man kann sagen: die Autorität in jeder Gesellschaft leitet sich als solche von der Notwendigkeit ab, daß es Funktionäre in ihr gibt. Es gibt eine sittliche Pflicht, diese Funktionsträger und ihre notwendigen Funktionen zu respektieren,... Man kann sagen, diese Autorität habe eine gewisse Würde auch deswegen, weil sie auch einen sittlichen Anspruch an die Glieder der Gesellschaft stellt.“<sup>131</sup>

#### **4.3.5 Autorität und Gewalt**

---

<sup>129</sup> vgl. Karl RAHNER, Schriften zur Theologie, Band XV, Wissenschaft und christlicher Glaube, bearbeitet von Paul Imhof, SJ, Benzinger Verlag, Zürich; Einsiedeln, Köln, 1983, S. 327 ff.

<sup>130</sup> zit. Karl RAHNER, ebenda, S. 334.

<sup>131</sup> zit. Karl RAHNER, ebenda, S. 339:

Als Folge der Autorität bzw. als deren Voraussetzung haben die Autoritätsträger als solche eine Machtposition, die bis zu physischer Gewalt reichen kann und mit der sie sich Respekt erzwingen können. Diese Macht und physische Gewalt sind jedoch mit Autorität nicht identisch. Erstere wendet sich an die sittlich freie Zustimmung des Einzelnen, letztere erzwingt reale Veränderung des Freiheitsraums des Einzelnen ohne dessen Zustimmung.

Grundsätzlich kann Autorität durchaus real sein, ohne mit (auch sittlich einwandfreier) Gewalt verbunden werden zu müssen. Umgekehrt schließt Autorität in ihrem Träger die Fähigkeit zu physischer Gewaltanwendung nicht von vornherein aus. Es gäbe ja sonst keine Strafgewalt. Voraussetzung ist allerdings, daß Gewalt für die Effizienz von Regelungen als unerläßlich ausgewiesen wird. Und es ist selbstverständlich, daß die konkrete Ausübung von Gewalt die gegebenen Grenzen nicht überschreitet, der Gewichtung der Regelungen entspricht, angemessen ist und den sittlichen Normen nicht widerspricht.

Zu bedenken ist dabei, daß gesellschaftliche Autorität nicht die Hüterin der sittlichen Ordnung ist, sondern mit dieser nur insofern in Berührung kommt, als sie eine gesellschaftliche Ordnung herstellen und schützen soll. „Wo und wenn nach einem (geschichtlich durchaus variablen) Ermessen sittliche Werte und Verstöße gegen sie keine (erhebliche) Auswirkung auf die gesellschaftliche Ordnung haben, hat sich eine profane Autorität auch keine Strafgewalt anzumaßen.“<sup>132</sup>

#### **4.3.6 Resümee zum Problem der Autorität**

Autorität ist zweifellos notwendig und braucht nicht erst verliehen zu werden. Die Gesellschaft und die Beziehungen ihrer Menschen untereinander funktionieren nicht einfach reibungslos, eben weil sie aus einer Vielzahl von Gliedern besteht, die jedes für sich Freiheitssubjekte sind und die eine Vielzahl von Einzelwirklichkeiten darstellen, deren Bestimmtheit nicht unbedingt ein und dieselbe Wirklichkeit ist. Sie hat daher Regelungen notwendig, die sie sich selbst zu geben nicht in der Lage ist, und eine Instanz, von der sie diese erhält.

Wenn heute Autorität weitgehend abgelehnt wird und als das exklusive Gegenteil von Freiheit verstanden wird, von dem es sich zu befreien gilt, dann hat das wohl zwei Gründe: einerseits die schlechten Erfahrungen, die der Mensch in der Vergangenheit gemacht hat und in der Neuzeit auch noch macht, und andererseits ein unangemessenes Freiheitsverständnis im Sinne einer uneingeschränkten Selbständigkeit und Autonomie.

---

<sup>132</sup> zit. Karl RAHNER, ebenda, S. 341.

Absolute Freiheit und der damit verbundene Ausschluß von Autorität ist aber ebenso problematisch, wie eine falsch gehandhabte Autorität, welche die totale Freiheit für sich in Anspruch nimmt und die des anderen verneint. Beide führen letztlich zu Unfreiheit, Existenzängsten, Zweifeln und Verzweiflung, wie die Geschichte gezeigt hat, und letztlich wieder zum Bedürfnis nach Autorität. Wenn sich Freiheit an etwas bestimmen muß, um in ihrem Vollsinn wirksam zu werden, dann bedarf sie der Autorität, die ihre Bestimmtheit vorgibt und an der sie sich qualifizieren kann.

Autorität bejaht und braucht die Freiheit, weil sie die innere Zustimmung und Antwort erwartet, ja sogar auf diese angewiesen ist, um die Angesprochenen auch verantwortlich machen zu können. Autorität und Freiheit sind deshalb kein Widerspruch, sondern gegenseitige Bedingung. Soll aber Autorität durchgesetzt und respektiert werden, dann muß sie Gehorsam verlangen und erwirken. Ohne Gehorsam ist sie keine reale Autorität. Weil dieser sich genau darin begründet, ist er auch kein Verlust von Freiheit, sondern ihre Voraussetzung.

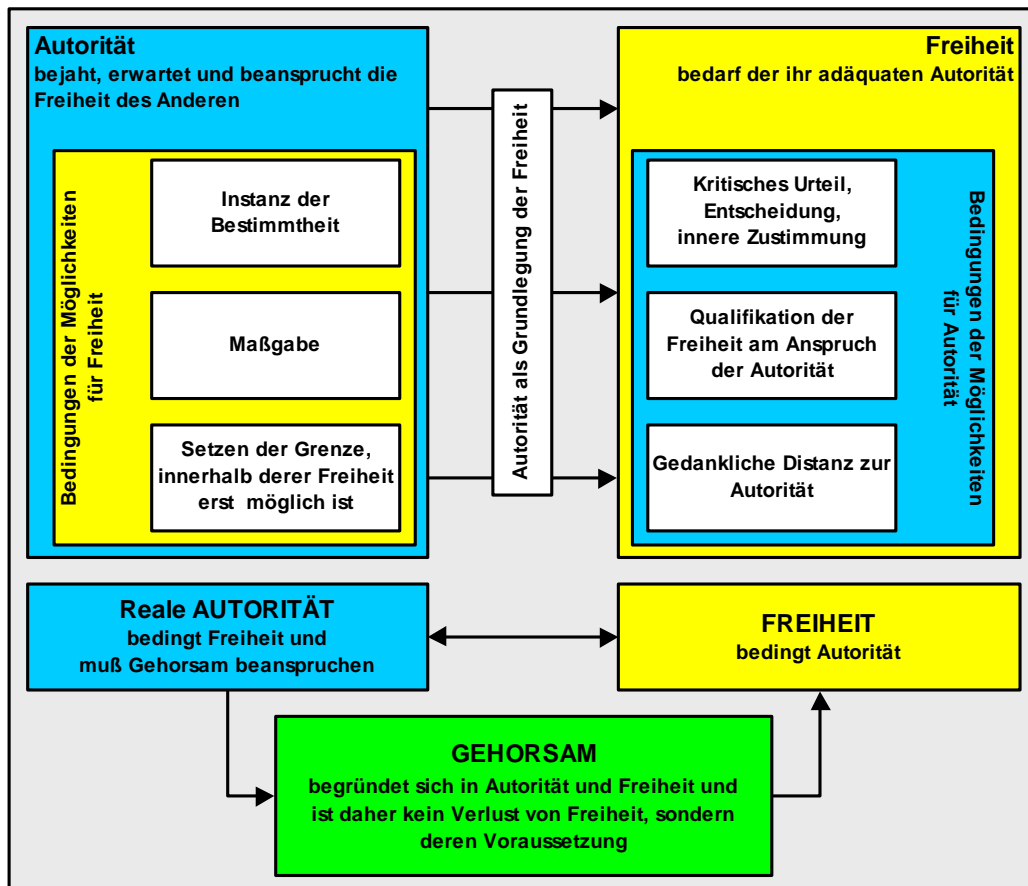


Abb. 11: Begründung von Gehorsam.

Der militärische Führer kann daher als Träger militärischer Autorität Gehorsam in Anspruch nehmen und hat auch zurecht die nötige Machtposition dazu. Für seine militärische Autorität gilt jedoch alles das, was für Autorität überhaupt gilt, aber eben bezogen auf die militärische Gesellschaft. Er erhält sie zunächst kraft seines Amtes

und erwirbt sie dann in der Gruppe. Er ist ihr Träger und nicht mit ihr identisch. Ob er wirklich führen kann oder nicht, entscheidet sich einzig darin, ob er die Freiheit seiner Geführten respektiert oder nicht. Je nachdem hat er dann Anspruch auf Gehorsam oder eben nicht, in welchem Fall allerdings der Führungsanspruch nicht zuletzt einen Verstoß gegen sittliche Normen bedeuten würde. Autorität und Freiheit in diesem Sinn trifft Führer wie Geführten in gleicher Weise. Gerade der militärische Führer muß allgemeine und sittliche Normen zur Grundlage seiner vorzugebenden Zielsetzungen machen, um auf dieser Basis die innere Zustimmung der Geführten gewinnen zu können. Nur so ist eine Entscheidung des Führers im Sinne von „Freiheit zu...“ auch bei den Geführten als Entscheidung im gleichen Sinn zu erwirken. Für den militärischen Führer bedeutet das, daß eben dieser Spielraum einzuräumen ist, wenn Gefolgschaft aus innerer Zustimmung gefragt ist, und daß Handlungen, die innerhalb dieses Spielraumes durch den Geführten gesetzt werden, ihrem Inhalt und ihrer Form nach akzeptiert werden müssen. Heutiges Militär dürfte das auch so sehen, indem es ausdrücklich Auftragstaktik fordert und sich zunehmend moderner Führungstheorien aus der Sozialforschung bedient.

Gehorsam begründet sich in Autorität und Freiheit. Die Gehorsamsproblematik ist deshalb jene von Autorität und Freiheit. Der militärische Führer hat zu reflektieren, wie er damit umgehen muß und darf.

## **5 Militärischer Gehorsam**

Man kann nun wohl zweifellos davon ausgehen, daß Gehorsam sich in Autorität und Freiheit begründen und daß dies für jedwede Art von Gehorsam gelten muß, also auch für den militärischen. Es stellt sich aber die Frage, wie diese bisherigen theoretischen Überlegungen in der Praxis der militärischen Erziehungs- bzw. Führungswirklichkeit umzusetzen sind, damit man vom rechten Umgang mit Autorität, Freiheit und Gehorsam sprechen kann. Es geht also um die Frage, die sich prinzipienwissenschaftliche bzw. normative Pädagogik immer wieder stellt und die sich auch die Wehrpädagogik zu stellen hat, nach dem, was sein soll. Oder konkreter, nach welchen Prinzipien sich das Handeln des militärischen Führers auszurichten hat, damit er Gehorsam rechtfertigen kann.

Es gilt also, den Versuch zu unternehmen, Prinzipien oder Kriterien abzuleiten, die geeignet sind, rechte Ausübung von Autorität und sohin rechten Anspruch auf Gehorsam zu erkennen. Dabei ist allerdings zweierlei zu berücksichtigen, einmal, daß es um Soldaten (Wehrpflichtige) geht, die nur eine gewisse Zeit im militärischen Lebensbereich dienen und daher diesen Lebensabschnitt in den Gesamtzusammenhang ihres Lebenszusammenhangs konstruktiv eingliedern müssen, und das andere Mal um solche, für die der militärische Dienst Lebensaufgabe werden soll oder schon ist

(Berufssoldaten). Die Ableitung solcher Prinzipien müßte einerseits von der Begründungsproblematik her und andererseits von jenen Überlegungen aus möglich sein, die hinsichtlich des Führens und Erziehens sowie des Verhältnisses zwischen Führer und Geführten angestellt werden und mit ersteren in sehr engem Zusammenhang stehen.

Dies setzt in der hier gestellten Absicht allerdings voraus, zunächst Gehorsam von seiner Phänomenologie her zu beleuchten und herauszuarbeiten, ob und wodurch sich militärischer Gehorsam von anderen, abgesehen jetzt von der jeweils unterschiedlichen Erziehungswirklichkeit, unterscheiden.

## **5.1 Gehorsam als Phänomen**

Gehorsam als Phänomen ist eigentlich hinlänglich bekannt und äußert sich daran, daß an jemand eine Aufforderung erteilt und erwartet wird, daß er Folge leistet. Das heißt, er zeigt Gehorsam, schließt sich der Aufforderung an und handelt danach. Ein Gehorchender tut den Willen des anderen. Dieses Phänomen gehört in der Führungs- (Erziehungs-) Wirklichkeit zur Praxis, wobei es um das menschliche Miteinanderhandeln geht. Dieser Begriff unterscheidet sich, wie schon DERBOLAV an KANT anschließend gemeint hat, von dem des Behandelns. Miteinanderhandeln bezieht sich demnach auf vernünftige Wesen, Behandeln auf Naturgegenstände, die zweckgerichtet bearbeitet werden können. Miteinanderhandeln ist nicht schlichte Zweckverwirklichung im Material, sondern bedeutet das gegenseitige Einwirken im Rahmen verstehender Sinnkommunikation, auch dann, wenn es sich um die Austragung von Konflikten, Streit oder kämpferische Auseinandersetzung handelt und es nicht um friedliche Kooperation geht.<sup>133</sup> Das heißt, es handelt sich hier um den Gehorsam aus innerer Zustimmung und frei gesetzter Entscheidung. Das Miteinander, in welchem Begriff alle bisherigen Überlegungen impliziert sind, muß insofern in sinnverstehender Kommunikation erfolgen, als „Natürliches eben nicht vernünftig zu reagieren vermag.“<sup>134</sup>

Allerdings besteht in der Praxis sehr wohl auch die Möglichkeit, daß keineswegs Vernunft allein den Willen bestimmt und eben die Diskrepanz zwischen Sein und Sollen auftritt. Wenn auch Vernunft den Willen beherrschen soll, so wird dieser doch oft von subjektiven Triebfedern und Trieben geleitet, was nichts anderes heißt, als daß der Wille nicht unbedingt folgsam sein muß. Daraus aber ergibt sich für Gehorsam, vor allem für die Erziehung dahin, eine bildungstheoretische Komponente und eine Verhaltenskomponente.

---

<sup>133</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, Zum Phänomen des Gehorsams, Anmerkungen zur anthropologischen Seite des Problems, in: Dietrich Benner, Hrsg., Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft, Festschrift für Josef Derbolav zum 65. Geburtstag, 1. Aufl., Alois Henn Verlag, Kastellaun, 1977, S. 188 f.

<sup>134</sup> zit. KANT, in: Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 189.

### 5.1.1 Gehorsam als konstitutionaler Faktor

Gehorsam gibt es nicht schlechthin oder an sich, sonst wäre er keine freie Entscheidung. Es ist je etwas anderes, wenn Kinder ihren Eltern gehorchen, erwachsene Soldaten im Dienst gehorsam sind, Erwachsene freiwillig selbstgesetzten Gesetzen folgen oder wenn jemand einer Wahrheit, Weltanschauung oder Ideologie folgt.

So war beispielsweise für die Griechen Gehorsam eine Tugend mit der verpflichtenden Forderung, die Ordnung des „Nomos (Gesetz als metaphysisches Prinzip)“ zu erhalten. Es galt, dem Vater, dem König und den Göttern gegenüber gehorsam zu sein. In der Ordnung des Nomos verbindet sich das Einzelschicksal mit dem der Polis (Gesellschaft). Der Philosophenherrscher (in unserem Fall vergleichbar mit dem Führer) hat Einsicht in die Ordnung des Ganzen, kennt die Gebote des Guten und kann deshalb Gehorsam verlangen. Auch die Götter sind Teil der Ordnung des Nomos, weshalb SOKRATES sagen kann: „...gehorsam aber werde ich dem Gotte mehr als euch.“<sup>135</sup>

Gehorsam begründet sich hier in einem übergeordneten metaphysischen Prinzip (als Autorität), das seine Auslegung in der Wirklichkeit findet. Die Gesetze der Polis leiten ihre Macht und Autorität von der Ordnung des Nomos ab. Wer ihnen folgt, folgt damit den Geboten der Götter und der Idee des Guten. Das Befolgen dieser Ordnung ist freiwillig und entspricht den Geboten der Vernunft. Ein solcher Gehorsam kann als Einsicht in das Wirken der Vernunft verstanden werden. SOKRATES folgt bekanntlich freiwillig diesen Gesetzen bis zum Tode und begründet seine Freiwilligkeit damit, er habe ja auch bisher im Schutze der Gesetze gelebt und diese akzeptiert, ohne sie zu kritisieren, was er ja tun hätte können. Damit habe er freiwillig seine Zustimmung gegeben, was er nicht hätte tun müssen, hätte er doch ebensogut versuchen können, sie zu verändern oder ihnen aus dem Weg zu gehen, indem er Athen verlassen hätte. Die Gesetze hätten nichts dagegen gehabt. Und er sagt weiter, daß nicht die Gesetze es seien, die ihn töten würden, sondern deren falsche Handhabung durch die Menschen. Mit dieser seiner grundsätzlichen Freiwilligkeit hat er sich selbst das Gesetz gegeben, dem er nun folgt.<sup>136</sup> Ähnlich verhält es sich, nur aus einer anderen Begründung heraus, mit Jesus Christus, der ebenfalls freiwillig für uns gehorsam geworden ist bis zum Tode, wie PAULUS schreibt.

Gehorsam sein gegen die Gebote Gottes oder des Nomos heißt hier, sich durch Überwinden der eigenen Triebe und Neigungen zum Guten bilden. Diese Form von

---

<sup>135</sup> zit. PLATON, Apologie, 29d.

<sup>136</sup> vgl. PLATON, Kriton, 51c.



Gehorsam, wie sie SOKRATES oder CHRISTUS zeigen, entspricht, wie noch zu zeigen sein wird, weitgehend den Vorstellungen militärischen Gehorsams.

Mit der Aufklärung wird die Begründung von Gehorsam aus dem Metaphysischen herausgelöst. Staat und dessen Träger führen ihre Autorität und Macht nicht mehr auf Gott zurück, sondern auf einen Gesellschaftsvertrag als freiwillige Übereinkunft der Menschen (HOBBS, ROUSSEAU), auf eine Deklaration der Menschenrechte (JEFFERSON), die vermeintlich keiner Begründung bedürfen. Gehorsam bezeichnet hier „den beständigen Willen, das auszuführen, was dem Rechte nach gut ist und was auf Beschluß der Gesamtheit geschehen muß.“<sup>137</sup> Diese Auffassung geriet schnell in Widersprüche zwischen Einzelwille und Gesamtwille. Erst KANT versuchte diese mit einer Metaphysik der Sitten zu lösen. „Gebote sind Gesetze, denen gehorcht, d.i. auch wider Neigung Folge geleistet werden muß.“<sup>138</sup> Hier geht es um sittliche Handlung als eine Beschaffenheit des Willens, d.h. der Wille strebt nach Sittlichkeit, kraft derer er in der Lage ist, auch gegen sinnliche Neigung freiwillig und mit vernünftiger Einsicht einem Gebot Folge zu leisten. Es ist der eigene Vernunftwille, der sich das Gebot selbst auferlegt. Im Grunde ist das die Auffassung des SOKRATES, nur ohne begründenden metaphysischen Zusammenhang. „Gehorsam wird damit zu einer Bedingung der Möglichkeit für Bildung und Kultur, gleichsam identisch mit dem Bildungsprozeß (auch Führungsprozeß im Sinne von Führen und Erziehen, Anm. d. Verf.) selbst. Der Mensch muß lernen, seinem eigenen Vernunftgesetz zu folgen. Erst wenn er sein eigener Gesetzgeber ist und die eigenen Vernunftgesetze befolgt, gegen seine sinnlichen und natürlichen Neigungen, wird er ein autonomer, mündiger Mensch und befreit sich aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit.“<sup>139</sup> Gehorsam im Bildungs- oder Führungsprozeß bedeutet somit, dem eigenen willkürlichen Belieben gegenzusteuern, sich selbst Gesetze zu geben, die mit allgemeinen in Einklang stehen, und diesen zu folgen.

### **5.1.2 Gehorsam als Verhaltenskomponente**

Geltung, Macht und Gehorsam sind Phänomene, die sich auch im Tierreich wiederfinden, und die der Mensch als Verhaltensweise, zwar in abgewandelter Form, teilt. Das ganze Leben wird so noch vor jeder Erziehung von Macht, Herrschaft, Rangordnung und Gehorsam, Aggression und Zuneigung geprägt. Der Mensch folgt hier stammesgeschichtlicher Anpassung.

---

<sup>137</sup> zit. SPINOZA, in: Rudolf LASSAHN, Zum Phänomen des Gehorsams, Anmerkungen zur anthropologischen Seite des Problems, in: Dietrich Benner, Hrsg., Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft, Festschrift für Josef Derbolav zum 65. Geburtstag, 1. Aufl., Alois Henn Verlag, Kastellaun, 1977, S. 192.

<sup>138</sup> zit. KANT, in: ebenda, S. 192.

<sup>139</sup> zit. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 192.

Ein Kompaniekommandant beispielsweise ordnet vor einer körperlich anstrengenden Gefechtsausbildung die Vorverlegung der Nachtruhe und des Zapfenstreiches über mehrere Tage an. Einer seiner Soldaten beachtet dieses Gebot nicht, rückt später, als erlaubt, in die Unterkunft ein und geht verspätet schlafen. Obgleich der Kompaniekommandant daraufhin seiner Anordnung Nachdruck verleiht und mit Sanktionen droht, wiederholt dieser Soldat sein widriges Verhalten und wird schließlich mit Ausgangsverbot bestraft.

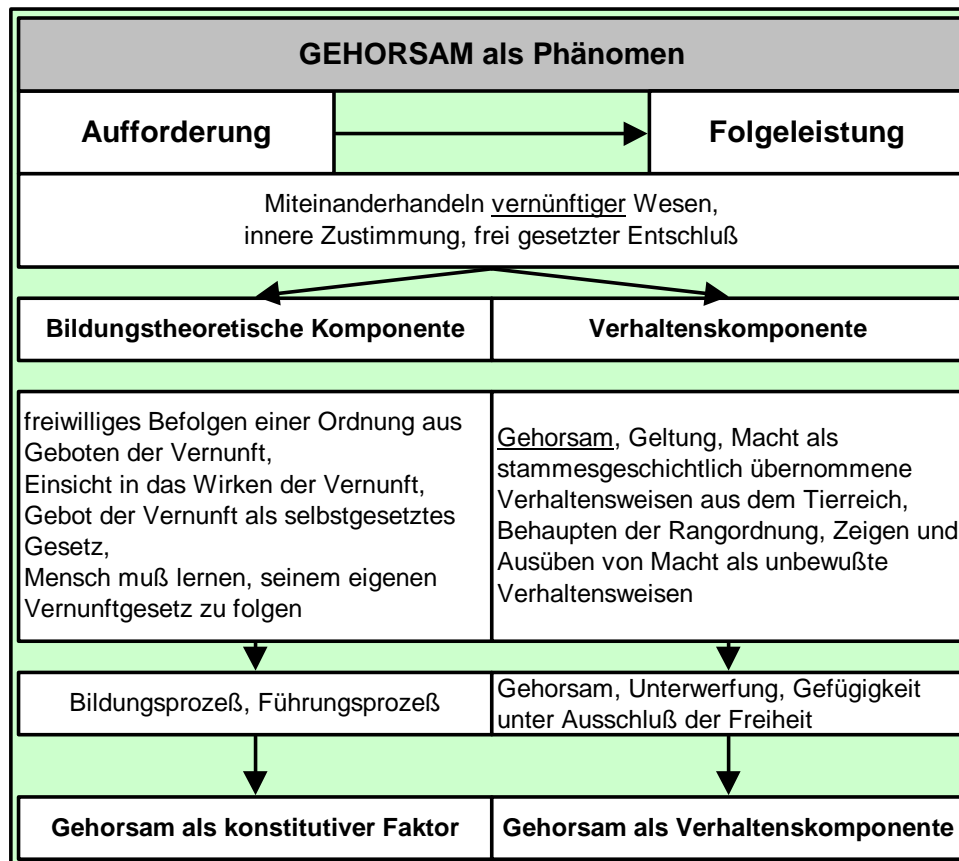


Abb. 12: Gehorsam als Phänomen.

Natürlich kann der Kompaniekommandant erzieherische Motive angeben. Er kann mit der Notwendigkeit der körperlichen Fitneß seiner Soldaten, dem Schutz der Nachtruhe der anderen Kameraden vor Störung und der notwendigen militärischen Ordnung argumentieren. Dieser Vorgang kann aber auch unbewußt mit anderen Verhaltensweisen zu tun haben, wie z.B. Behauptung der Rangordnung, Ausübung und Zeigen von Macht sowie nicht zuletzt ortsgebundene Intoleranz, indem er den Soldaten nicht dort wöhnt, wo er sein soll. Die erzieherischen Argumente sind dabei lediglich als rationale Rechtfertigung eines unbewußten Verhaltens vorgeschoben.

Letztlich dreht es sich dabei um aggressives Verhalten, wenn man davon ausgeht, daß Aggression tendentiell darauf abzielt, einen anderen zu zwingen, einen fremden Willen zu befolgen, d.h. zu gehorchen. Jede Aggression erstrebt Gehorsam, Unterwerfung und Befolgung eines fremden Willens und zwar nicht im Sinne innerer

Zustimmung oder bildungsmäßiger Vorstellung, sondern im Sinne von Gefügigkeit unter Ausschluß der Freiheit.

Aus solchen Verhaltensweisen ergeben sich immer wieder Gehorsamskonflikte, wobei sich die zahlreichsten und vielschichtigsten aus dem Streben nach Rangordnung ergeben. Der Anspruch auf Autorität, Gehorsam und Freiheit ist immer damit verbunden. Streben nach Rang ist jedoch ambivalent, d.h. mit ihm korrespondiert das strikte Gehorchen und Befolgen bis hin zur Unterwerfung unter den Ranghöheren sowie zu blindem Gehorsam. Kampf um Rangordnung, Unterwerfung und Gehorsam gehören zur stammesgeschichtlichen Ausrüstung des Menschen. Streben nach Anerkennung und nach Rang, die väterliche Autorität, auch die Position des Kommandanten vollziehen sich nicht in erster Linie als Erziehungsvorgang, sondern als artbedingte Handlungsbereitschaft. Starke Autoritätsstrukturen, deutliche Rangunterschiede und straffe Hierarchie prägen nämlich den Gruppenzusammenhalt.

Dieses Gehorsamsverhalten folgt weder als Streben nach Rang, noch als Unterwerfung der Vernunft, ist nicht einsichtgeleitet und daher dem Bereich der Fremdbestimmung zuzuordnen. Dieser Gehorsam ist nicht frei in dem Sinn, daß man eigener Gesetzgebung folgt.<sup>140</sup>

### **5.1.3 Bedeutung für Führen und Erziehen**

Im menschlichen Verhalten gibt es also zwei unterschiedliche Gehorsamsphänomene. Das eine beruht auf rationaler Einsicht und Freiheit, führt zu Kultur und Bildung und ist somit konstitutiver Faktor eines jeden Führungs- und Erziehungsprozesses. Ohne diesen Gehorsam gibt es keine Autonomie und Führung wird darauf nicht verzichten können, wenn Freiheit, Mündigkeit und Selbstbestimmung sowie das freiwillige Befolgen selbstgesetzter Gesetze keine leere Phrase bedeuten soll. Somit kann der Weg nur von der Fremd- zur Selbstbestimmung und dem freiwilligen Befolgen selbstgesetzter Vernunftgesetze führen, die im Einklang mit Sittlichkeit stehen. Das zweite Phänomen entspringt der vitalen Antriebsschicht des Menschen, ist genetisch bedingt und bewegt sich zwischen Rangstreben und Unterwerfung.

Hier müssen Führung und Erziehung aufklärend wirken. Sie müssen wissen, wie es in dieser Hinsicht um sie selbst und ihre Geführten bestellt ist. Ohne dem wird auch die Erziehung zum Gehorsam auf der Grundlage innerer Zustimmung nur schwer möglich sein.<sup>141</sup>

## **5.2 Merkmale des militärischen Gehorsams**

---

<sup>140</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 196 f.

<sup>141</sup> vgl. Rudolf LASSAHN, ebenda, S. 198 f.

Der Begriff des militärischen Gehorsams ist heute, zumindest was die Armeen in Westeuropa angeht, die sich um moderne Führungsstile und am Menschen ausgerichtete Führung bemühen, auf den ersten Blick hin eher unklar. Er wird zwar oft mit bedingungslosem Gehorsam, Drill und Schleiferei assoziiert, entspricht dem aber durchaus nicht und gibt eigentlich weniger her, als das zunächst den Anschein hat.

Hinsichtlich seiner Begründung ist militärischer Gehorsam an Gehorsam überhaupt verwiesen und Autorität und Freiheit werden zweifellos bejaht. Auch das heldenhafte, soldatische Flair, das ihn für manche, die sich davon einfangen lassen, umgibt, ist nicht das, was ihn ausmacht. Heute wird in allen modernen Armeen der mitdenkende und selbständig handelnde Soldat gebraucht, der weiß, was, wozu und wofür er etwas tut oder tun muß.

### **5.2.1 Die historische Wurzel**

Von der Antike herauf bis Ende des 18. Jhdt. wurde in den großen Heeren im Gefecht und in der Schlacht die Lineartaktik verfolgt, welche neben vielen anderen aus zwei Gründen den absoluten Gleichtakt des Handelns aller Soldaten verlangte, einmal um große Truppenkörper in der Entfaltung rasch an den Feind zu bringen und das andere Mal, um die Handfeuerwaffen, meist Vorderlader, rasch zu bedienen und so eine schnelle Feuerwirkung durch die gesamte Linie zu erreichen. Ähnliche Anforderungen waren später mit Abkehr von der Lineartaktik und dem Beginn des Kampfes der verbundenen Waffen an die Koordinationsfähigkeit zu stellen.

Die daraus resultierende Disziplin des Waffen- und Exerzierdrills erforderte die exakte, unmittelbare und gleichzeitige Ausführung von Handlungen und das unter größter Bedrohung, Angst und Streß. Dies wurde durch rücksichtsloses Befehlen, bedingungslosem Gehorchen und einer straffen mit höchst formalen Autoritäten ausgestatteten Hierarchie erreicht. Der Mann kam selber nicht zum Denken, konnte und sollte das auch nicht. Die Kommunikation war einseitig und erfolgte von „Oben“ nach „Unten“. Man kann daher sagen, daß militärischer Gehorsam bis zum Ende des 18. Jhdt. und Beginn des 19. Jhdt. ein weitgehend bedingungsloser war, fernab jedweden Handlungsspielraumes, wo das ausgespielt wurde, was die Verhaltenskomponente von Gehorsam ausmacht.

Freilich gab es auch Haltung, denn der militärische Gehorsam war eine Tugend und wird auch heute im Militär noch als solche gesehen. Dahinter stand jedoch immer die Idee des Kaisers, des Volkes oder Vaterlandes, verstanden als Repräsentant des Gesetzes, im Sinne des Nomos der Griechen. Es war jene Haltung, die sich auf der Tafel auf dem Weg nach Sparta dokumentiert, wo unter anderem steht...“Du habest uns hier liegen gesehen, wie das Gesetz es befahl“, also der Nomos und nicht etwa Leonidas.

Militärischer Gehorsam hatte somit durchaus innere Zustimmung als Grundlage unter Bekunden absolut verlässlicher Treue, jeden Befehl bedingungslos zu befolgen.

### 5.2.2 Das heutige Verständnis

Heute ist das in der Form nicht mehr so. Komplexe Waffensysteme und moderne Technologie, aber nicht zuletzt die Bedeutung der Sinnfrage in der heutigen Gesellschaft sowie der im Vergleich zu ehemals höhere Bildungsgrad des Einzelnen, machen das Mitdenken des Soldaten erforderlicher denn je, verlangen sein selbständiges Handeln, das Vertrauen in ihn und sein Vertrauen in die Führung. Die Forderung nach Gleichtakt der Handlungen ist nicht mehr in dem Ausmaß notwendig und angesichts der Kompliziertheit der Systeme auch gar nicht möglich. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Führungsautorität die Bedienung moderner Waffensysteme, den raschen Verlauf des Gefechtes und die Menge an Informationen nicht mehr überblicken, geschweige denn beherrschen kann. Es kommt deshalb heute mehr auf die Automatisierung der Abläufe an, als auf den Gleichtakt der Einzelhandlungen. Nur dort, wo das noch vonnöten ist, wird heute Drill und Exerzieren verlangt, wo es eben Kommandos und Befehle gibt, die unmittelbares und bedingungsloses Befolgen herausfordern. Die wichtigste Komponente ist heute das rückhaltlose Vertrauen, mit dem Autorität innere Zustimmung erreicht und die sie sich erst erwerben muß.

Indem es die Möglichkeit gibt, gegen Befehle Einwand zu erheben, sich zu beschweren oder diese in bestimmten Fällen zu verweigern und meist auch an der Entscheidungsfindung des Führers teilzunehmen, verläuft die Kommunikation innerhalb der Hierarchie wechselseitig. Mit Einführung der Auftragstaktik, des Führens durch Auftrag und des Handelns im Sinne des Auftrages, hat sich der Entscheidungsspielraum des Einzelnen bedeutend erweitert. Gerade hier wird kritisches Urteilsvermögen, vernünftige Einsicht und Freiheit in Anspruch genommen, schon weil Verantwortung erwartet wird.

Drill, im besonderen Waffen- und Reaktionsdrill, wird nur dort verlangt, wo es nötig ist und weil es das Überleben auf dem Gefechtsfeld sichern hilft. Funktionale und formale Disziplin haben sich somit getrennt. Das Üben ist an die Stelle des radikalen Drills getreten. Geblieben ist aber das, was man soldatische Haltung nennt und die kann durchaus wieder sokratisch verstanden werden. Der Repräsentant des Nomos ist heute die Republik. Ihr zu dienen, ist Gebot, nicht Weisung, bedingungslos zu folgen. Gehorsam als soldatische Tugend impliziert das Widerstehen gegen die eigenen subjektiven Triebe und Neigungen bis hin zum Einsatz des Lebens und Tod, wenn das notwendig ist.

„Zur tieferen Pädagogik des Befehlens gehört es auch, daß man gerade den jüngeren Angestellten und Mannschaften hilft, die Widerstände eines unklaren Freiheitsdranges gegen die exakte Subordination zu überwinden, indem man ihnen zeigt, was eigentlich wahre Freiheit ist und wie sehr die Übung in präzisiertem Gehorsam (z.B. der Exerzierdienst in der heutigen Form und mit der dementsprechenden heutigen

Zielsetzung, Anm. d. Verf.) dem Menschen hilft, seine eigenen ungeordneten Zustände dem Willen zu unterwerfen.“<sup>142</sup>

Diese Haltung drückt sich heute unter anderem auch aus in den zahlreichen Ritualen, welche das Militär traditionell übernommen hat und mittels derer Gehorsam als Haltung symbolhaft zu Tage tritt, wie z.B.

- die Angelobung von Soldaten, wo das feierliche Versprechen abgenommen wird, den Befehlen und Gesetzen zu gehorchen, und die grundsätzliche freiwillige Zustimmung im Sinne des SOKRATES dokumentiert wird,
- das „Jawohl“ als doppelte, nämlich mit „ja“ und „wohl“, Bereitschaft dafür, den Befehl und Willen der Autorität aufgrund kritischen Urteils und Einsicht zum eigenen Vernunftgesetz machen zu wollen, und
- die Befehls- oder Auftragswiederholung, wenn vielleicht auch heute nur mehr fallweise und unter bestimmten Umständen, als sichtbares Zeichen dafür, diesen nicht nur richtig verstanden, sondern aufgrund der eigenen Vernunfteinsicht nun zum eigenen selbstgesetzten Gesetz gemacht zu haben.

Zusammenfassend ist militärischer Gehorsam demnach

- die grundsätzliche freiwillige innere Zustimmung, den Gesetzen zu gehorchen,
- das Folgeleisten aus rationaler Einsicht und Freiheit, welches als freie Antwort auf den Willen der Autorität diesen zum selbstgesetzten Gesetz macht,
- fähig, die eigenen subjektiven Neigungen und Triebfedern bis hin zum Einsatz des eigenen Lebens und zum Tod zu überwinden, und
- dort, wo es notwendig wird, aus freier Entscheidung bedingungslos.

Mit dieser Beschreibung, die durchaus nicht erschöpfend ist, befindet sich militärischer Gehorsam im Kontext des Gehorsams überhaupt und begründet sich in ihm widerspruchslos.

### **5.3 Begründung des zugrundeliegenden Menschenbildes**

Wenn Führen Bilden bedeutet und Gehorsam beanspruchen muß, wenn weiters dieser als bildungstheoretische Komponente bedeutet, daß der Mensch sich aus Vernunfteinsicht selbst Gesetze setzt und diesen in freier Antwort und freier Entscheidung folgt, dann ist damit impliziert, daß er Freiheit besitzt, was aber damit noch nicht bewiesen ist. Diese Annahme beruht deshalb auf einem dementsprechenden

---

<sup>142</sup> zit. Friedrich Wilhelm FOERSTER, in: Wolfgang ROYL, Zur erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion der Militärpädagogik, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 63.

Menschenbild, von dem ausgegangen wird. Die vorangegangenen Überlegungen haben das auch tun müssen, eben nicht zuletzt deswegen, weil nicht endgültig gesagt werden kann, was der Mensch ist. Man ist also auf ein Bild vom Menschen angewiesen, wenn man überhaupt an die Sache herangehen will. Diese anthropologische Rückgebundenheit ist unvermeidlich, wie die Pädagogik weiß.

Damit kommt man aber zur Frage, welches Menschenbild oder anders, warum gerade dieses zum Ausgang der Überlegungen gemacht wird. Die Antwort ist nicht leicht, kann und soll auch hier nicht ausführlich behandelt, sondern lediglich erklärt werden.

Wie schon beim Problem der Freiheit dargelegt, gibt es im wesentlichen drei Denkrichtungen, aus denen sich andere weiterentwickelt haben. Es ist der Determinismus SPINOZA's, das absolute Freiheitsdenken bei SARTRE und die dualistische Theorie KANT's. Die beiden ersten, so wurde festgestellt, lassen Führen im Grunde genommen nicht zu. Die Vorstellung KANT's ist für eine Begründung von Autorität, Freiheit und Gehorsam am besten geeignet, entspricht wohl am ehesten dem, was sich in der Wirklichkeit abspielt und kommt wohl dem Wesen des Menschen, zumindest der Einsicht und der Vernunft nach, am nächsten.

Nicht von ungefähr ist das KANT zu Grunde liegende Menschenbild, auch das, welches der Charta der Vereinten Nationen zu Grunde liegt und das sich auf die Menschenrechte beruft.<sup>143</sup> Dem haben immerhin mehr als 168 Nationen der Welt zugestimmt. Es erscheint deshalb gerechtfertigt, von einem Menschenbild, wie diesem auszugehen.

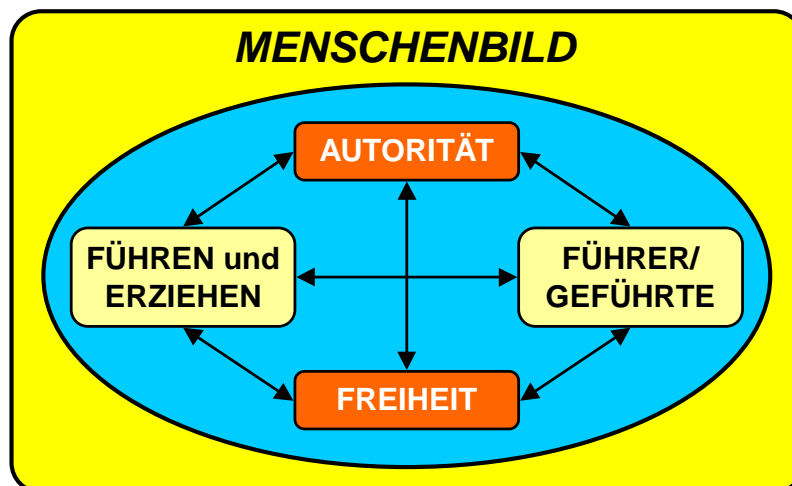


Abb. 13: Zugrunde liegendes Menschenbild.

<sup>143</sup> vgl. NEUHOLD, HUMMER, SCHREUER, Österreichisches Handbuch des Völkerrechts, Band II, 2. Aufl. Manz Verlag, Wien, 1991, Kap. D1, S. 1.



Aus den vorangegangenen Überlegungen ergibt sich folgender Zusammenhang:

Militärischer Gehorsam begründet sich in Autorität und Freiheit, und zwar in der Weise, wie das einsichtig gemacht wurde. Sie stehen in einem Wechselverhältnis, welches als das vordergründige angesehen werden kann. In engem Zusammenhang und gegenseitiger Abhängigkeit stehen Führen als Erziehen und das Verhältnis von Führer und Geführten, welche ebenfalls in einer gegenseitigen Interdependenz stehen, genauso wie sie das hinsichtlich Autorität und Freiheit tun. Das alles macht ein bestimmtes Menschenbild aus, bestimmt dieses und wird andererseits wieder von diesem bestimmt. Aus diesem heraus besteht immer wieder die Freiheit, dieses zu revidieren, zu ergänzen, gänzlich zu verwerfen oder auch neu zu entwickeln. Gehorsam als Beziehung von Anordnung und Folge leisten, wird durch das interagiert, was aufgrund des gegebenen Menschenbildes diesen ausmacht. Er ist äußere Erscheinung, Phänomen.

## **6 Gehorsamsverständnis der militärischen Führung**

Wie die militärische Führung des österreichischen Bundesheeres zu Gehorsam, Autorität und Freiheit steht, ist nicht explizit ausgesagt, zumindest nicht in den relevanten Dienstvorschriften und Führungsgrundlagen. Um daher eine diesbezügliche Antwort zu finden, ist man darauf angewiesen, die entsprechenden gesetzlichen Bestimmungen, welche das Militär als für sich bindend betrachtet und die damit im Zusammenhang stehenden Dienstvorschriften und Erlässe auf ihren Gehalt hin zu untersuchen, hermeneutisch zu interpretieren und kritisch zu hinterfragen.

Wenn hier von Verständnis die Rede ist, dann ist damit auch gemeint, daß dieses im Sinne normativer Pädagogik aussagt, was sein soll. Nachdem aber die militärische Führung des österreichischen Bundesheeres keine ausdrücklichen und verbindlichen Aussagen darüber macht, kann allerdings nicht eindeutig bestimmt werden, ob das Ergebnis einer hermeneutischen Betrachtung und Kritik sich mit dem deckt, was die militärische Führung tatsächlich meint. Das tut der Sache aber insofern keinen Abbruch, als man sich ja vom geisteswissenschaftlichen Standpunkt aus des Gehaltes eigener Aussagen meist erst nach wiederholter verstehender Reflexion voll bewußt werden kann. Wäre das anders, bräuchte man keine Hermeneutik und es entspricht auch dem Anspruch der Autorität, nach dem, was bisher über sie gesagt wurde, das kritische Urteil gelten zu lassen.

Nun ist es kaum möglich, die gesamte Fülle militärischer Vorschriften der Untersuchung zu Grunde zu legen. Das erscheint auch nicht notwendig, weil diese in sich schlüssig sind und in gegenseitiger Widerspruchslosigkeit stehen. Es wird deshalb genügen, zunächst von den gültigen Gesetzen auszugehen, die dem österreichischen

Militär vorgegeben sind und die dieses als für sich bindend anerkennt sowie die wichtigsten Dienstvorschriften und Erlässe zu betrachten.

## **6.1 Konsequenzen aus dem österreichischen Wehrrecht**

„Österreich bekennt sich zur umfassenden Landesverteidigung. ...Zur umfassenden Landesverteidigung gehören die militärische, die geistige, die zivile und die wirtschaftliche Landesverteidigung.“<sup>144</sup> „Dem Bundesheer obliegt die militärische Landesverteidigung.“<sup>145</sup> So ist es in der österreichischen Bundesverfassung festgeschrieben. Versteht man diese als den gesellschaftlichen Grundkonsens in dem Sinne, als sie die freie Zustimmung aller Bürger eines Staatswesens voraussetzt, wenn dieses bestehen soll, dann begründet sich auf ihr das österreichische Bundesheer und seine militärische Führung. Die Verfassung bestimmt weiters: „Jeder männliche österreichische Staatsbürger ist wehrpflichtig. Wer aus Gewissensgründen die Erfüllung der Wehrpflicht verweigert und hiervon befreit wird, hat einen Ersatzdienst zu leisten.“<sup>146</sup> Indem alle Bürger dieser Verfassung allgemein zustimmen, stimmen sie auch allen anderen darin enthaltenen Bestimmungen sowie den daraus resultierenden Gesetzen und somit auch dem Bundesheer und der Wehrpflicht zu. Wehrpflicht ist die Pflicht, als männlicher Staatsbürger selbst aktiv zur militärischen Landesverteidigung beizutragen und in deren Rahmen Aufgaben und Verantwortung zu übernehmen.

Wenn hier von Pflicht die Rede ist, dann ist damit im Sinne KANT's eine Handlung gemeint, die um des Gesetzes willen geschieht, moralisch und sittlich gerechtfertigt ist, und die nicht bloß aus reinem Zufall mit diesem übereinstimmt, weshalb sie dann lediglich pflichtgemäß bzw. legal wäre.<sup>147</sup> Damit aber bedingt Pflicht die freie Entscheidung und die innere Zustimmung nach kritischem Urteil, ansonsten keine Verantwortung möglich wäre. Pflicht setzt daher Verantwortung und somit Freiheit voraus.

### **6.1.1 Pflicht und Freiheit**

Fühlt sich die militärische Führung des österreichischen Bundesheeres an die österreichische Verfassung gebunden, muß sie die Freiheit des Menschen anerkennen und es kann Autorität und Freiheit für sie kein Widerspruch sein, weil ihr ein dementsprechendes Menschenbild zu Grunde liegt. Sie hat dann dem Menschen den nötigen Spielraum einzuräumen, um seiner Vernunft Geltung zu verleihen und ihm Freiheit zu ermöglichen. Wenn daher „Das Bundesheer“ ..., „auf Grund der allgemeinen

---

<sup>144</sup> zit. Art. 9a(1-2), B-VG, BGBl 1988/341, in: Werner DORALT, Hrsg., Kodex des österreichischen Rechts, Wehrrecht, 3. Aufl., Orac-Verlag, Wien 1990, Kap. 2/1. B-VG, S. 1.

<sup>145</sup> zit. Art. 79(1), B-VG, BGBl 1988/341, in: ebenda, S. 1

<sup>146</sup> zit. Art. 9a(3), B-VG, BGBl 1988/341, in: ebenda, S. 1

<sup>147</sup> vgl. Heimo HOFMEISTER, Philosophisch denken, Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen, 1991, S. 335.

Wehrpflicht gebildet...“<sup>148</sup> wird, dann kann das nichts anderes bedeuten, als daß sich die Autorität der militärischen Führung und deren Maßgeblichkeit ausschließlich auf der Freiheit dessen begründet, dem die Pflicht zukommt, und daß sie selbst schließlich nur deshalb besteht, weil dieser in Verantwortung handelt. Gehorsam zu verlangen, kann deshalb nur damit legitimiert werden.

Werden deshalb die Bürger verpflichtet, dann muß der Verpflichtende als der in die Pflicht nehmende Freiheit bejahen und wollen. Ansonsten er nicht von Pflicht sprechen könnte. Will also militärische Führung verpflichten und Aufgaben verantwortlich übertragen, dann muß sie Freiheit als Faktum zur Kenntnis nehmen und wissen, daß sie anthropologischen Rückbezug hat.

### **6.1.2 Das Treuegelöbnis als selbstgesetztes Gesetz**

Freiheit ist, wie schon dargestellt, nicht absolut und sie gibt es nicht in jeder Hinsicht. Freiheit ist nicht Bindungslosigkeit, sondern bedeutet die Entscheidung zwischen Alternativen innerhalb der gesetzten Fremdbestimmung. Das auf der Bundesverfassung beruhende Wehrgesetz sieht daher ein Treuegelöbnis vor, welches die Soldaten aus innerer Zustimmung leisten sollen und das folgenden Wortlaut hat:

„Ich gelobe, mein Vaterland, die Republik Österreich, und sein Volk zu schützen und mit der Waffe zu verteidigen; ich gelobe, den Gesetzen und den gesetzmäßigen Behörden Treue und Gehorsam zu leisten, alle Befehle pünktlich und genau zu befolgen und mit allen meinen Kräften der Republik Österreich und dem österreichischen Volke zu dienen.“<sup>149</sup>

Indem „zu geloben“ ist, wird freie Entscheidung und damit verbundene Freiwilligkeit des Handelns verlangt. Dies erfordert jedoch das kritische Urteil und die Einsicht, um eine Entscheidung „zu etwas“ treffen zu können, nämlich zum Wehrdienst und nicht etwa zum Zivildienst. Es wird hiermit eine freiwillige Bindung an etwas, im Sinne einer „Freiheit zu...“ vollzogen. Es ist die freiwillige Entscheidung, sozusagen dem Nomos der alten Griechen, dem mehr zu gehorchen ist als anderen, und den sich auf ihn berufenden Autoritäten Folge zu leisten. Damit wird die militärische Autorität allerdings in ihre Schranken gewiesen, indem sie nur solange maßgeblich sein kann, als sie sich ebenfalls an den Nomos gebunden fühlt. Dann kann sie allerdings Treue und Gehorsam erwarten. Das Treuegelöbnis ist somit klare Absage an mißbräuchliche Autorität. Wenn Autorität dieses Gelöbnis abverlangt, impliziert sie im Falle ihres Mißbrauches die Absage an sich selbst, d.h. sie negiert die Freiheit der Untergebenen und ist nicht mehr legitimiert.

---

<sup>148</sup> zit. WG § 1(2), in: Werner DORALT, Hrsg., Kodex des österreichischen Rechts, Wehrrecht, 3. Aufl., Orac-Verlag, Wien 1990, Kap. 1/1. WG, S. 1.

<sup>149</sup> zit. WG § 38, in: ebenda, S. 17.

Es ist daher kein Widerspruch, wenn sich der Soldat und Bürger einerseits im Rahmen seiner Verpflichtung aus freier Entscheidung zur pünktlichen und genauen Befolgung von Befehlen verpflichtet, dieselben aber andererseits dann ablehnen darf, wenn sie von einem unzuständigen Organ erteilt wurden oder gegen die strafgesetzlichen Bestimmungen verstoßen.<sup>150</sup> Denn beides wäre gegen das Prinzip des Nomos, dem allerdings mehr zu gehorchen ist als anderen. Und es wäre auch gegen das Prinzip der Verantwortung, weil die kritische Urteilskraft paralysiert würde, ohne die wiederum keine Pünktlichkeit und Genauigkeit im Gehorsam, wie dieser überhaupt, möglich wäre.

Das Treuegelöbnis ist das sich selbst gesetzte Gesetz des wehrpflichtigen Bürgers, dem Folge zu leisten, er entschieden hat. Als Gelöbnis ist es Beweis der ersten Tat, die freie Antwort an eine Autorität, und nur an diese, die diese erwartet und weiß, daß sie ohne sie nicht bestehen kann. Im Treuegelöbnis und seinem Gehalt begründet sich erst das Recht der militärischen Führung auf Autorität. Will sie bestehen, muß sie das ihrerseits aus innerer Zustimmung und ebenfalls freier Entscheidung heraus anerkennen.

## **6.2 Autorität und Freiheit in den Maßgaben der militärischen Führung**

Man könnte meinen, militärische Führung stimme dem als Institution insofern zu, als ihre Autoritätsträger ebenfalls Bürger dieses Staates sind und sich als solche im gesellschaftlichen Grundkonsens befinden. Dies ist aber nur bedingt richtig, weil die Autoritäten als Persönlichkeit zustimmen müssen. Wenn diese nur pflichtgemäß, d.h. in zufälliger Weise mit dem Gesetz übereinstimmend, handeln, ist das nicht der Fall. Militärische Führung, als Organisation gesehen, handelt oft ausschließlich als solche und kann ihre Vorstellungen ändern, wenn ihre Mitglieder das wollen. Ob sich daher die militärische Führung tatsächlich an das hält, was oben gesagt wurde, und sich im gesellschaftlichen Konsens befinden will, ob sie tatsächlich ein derartiges Autoritäts-, Freiheits- und Gehorsamsverständnis, wie es auf dem Menschenbild der Verfassung begründet ist, teilen will, läßt sich erst an ihren Handlungsrichtlinien erkennen. Dies sind ihre Befehle, Vorschriften und Erlässe, mittels denen sie den Dienstbetrieb und die Aufgabenerfüllung regeln will. Man wird daher diese auf ihren Gehalt hin zu untersuchen haben und feststellen müssen, welcher Art das Menschenbild ist, das dahinter steckt.

### **6.2.1 Autorität und Freiheit in den militärischen Dienstvorschriften**

---

<sup>150</sup> vgl. WG § 43(3), in: ebenda, S. 21.

Die militärische Führung unterscheidet in ihren „Allgemeinen Dienstvorschriften“<sup>151</sup> zwischen allgemeinen Pflichten und solchen des Vorgesetzten, d.h. zwischen solchen, die für alle bindend sind, und solchen, die darüber hinaus für die Autoritäten gelten. Grundsätzlich hat demnach jeder Soldat die Pflicht, „auf Grund seiner Verantwortung für eine erfolgreiche Landesverteidigung jederzeit bereit zu sein, mit allen seinen Kräften den Dienst zu erfüllen.“<sup>152</sup> Er ist insbesondere „zur Verteidigung der Demokratie und der demokratischen Einrichtungen sowie zu Disziplin, Kameradschaft, Gehorsam, Wachsamkeit, Tapferkeit und Verschwiegenheit verpflichtet“<sup>153</sup> und hat „alle seine Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten im Dienst einzusetzen“<sup>154</sup> sowie „den Kameraden mit Achtung zu begegnen.“<sup>155</sup>

Indem hier der Verpflichtung die Verantwortung zugrunde gelegt wird, kann man allerdings davon ausgehen, daß militärische Führung die Freiheit des anderen will und daß sie weiß, auf diese angewiesen zu sein. Warum sonst sollte Verantwortung zugrunde gelegt und an diese appelliert werden, könnte doch Pflicht auch mit der anheim gestellten Gewalt durchgesetzt werden. In dem Fall wäre zwar Verantwortung in Folge Unfreiheit nicht möglich und es könnte sich dann hier bestenfalls nur um die Verantwortung für die Inkaufnahme der Konsequenzen handeln, die aus dem Ungehorsam resultieren. Dies kann aber hier nicht gemeint sein, weil ausdrücklich die Verantwortung für die Landesverteidigung angesprochen wird.

Indem die militärische Führung also eine derartige Vorschrift setzt, gibt sie indirekt zu, daß ihr dort Grenzen gesetzt sind, wo die Freiheit des Individuums beginnt, und sie das auch weiß. Es kann daher unterstellt werden, daß hier mit Pflicht, diejenige um des Gesetzes willen gemeint ist, und daß Gehorsam neben anderen Tugenden als sittliches Handeln in freier Entscheidung erwartet wird. Dies umso mehr, als grundsätzlich auch das, was mit dem Nomos gemeint ist, anerkannt ist, indem das besondere Treueverhältnis zur Republik, Demokratie und demokratischen Einrichtungen<sup>156</sup> als jener Rahmen, in dem Gehorsam stattzufinden hat, ausdrücklich genannt werden. Und was soll Achtung vor den Kameraden letztlich anderes sein, als das Wissen darum, daß die eigene Freiheit bei der des anderen aufhört, daß also der Mensch frei ist und dessen Freiheit zu respektieren ist? Ansonsten könnte ja wohl nur jene der Autorität gemeint

---

<sup>151</sup> Anm.: Allgemeine Dienstvorschriften für das Bundesheer (ADV), BGBl. Nr. 43 vom 09 01 79, BMLV - Ausgabe 1994, 7610-010010-0079-ME1, BMLV R1720.

<sup>152</sup> zit. § 3(1), Allgemeine Dienstvorschriften für das Bundesheer (ADV), BGBl. Nr. 43 vom 09 01 79, BMLV - Ausgabe 1994, 7610-010010-0079-ME1, BMLV R1720 S. 8.

<sup>153</sup> zit. § 3(2), ebenda, S. 8.

<sup>154</sup> zit. § 3(3), ebenda, S. 8.

<sup>155</sup> zit. § 3(4), ebenda, S. 8 f.

<sup>156</sup> vgl. § 3(2), ebenda, S. 8.

sein, die allerdings nicht in die Kategorie allgemeiner Pflichten eingeordnet werden könnte.

## 6.2.2 Rückbezogenheit auf das Menschenbild

Schließlich kann es sich auch deshalb nur um die Freiheit des Individuums handeln, weil verlangt wird, alle seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen, was doch nichts anderes als der Appell an die eigene Urteilsbildung und Vernunft ist, die es möglich machen, sich die Vorschriften zur eigenen selbstgesetzten Regel zu machen, der man folgen will. Wie denn sonst könnten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eingebracht werden als freiwillig?

Weil diese Pflichten als allgemeine gesetzt sind, gelten sie auch für die militärischen Führer auf allen Ebenen und es kann angenommen werden, daß Autorität und Freiheit für militärische Führung nicht im Widerspruch stehen. Die militärische Autorität muß sich gleichen Pflichten ausgesetzt sehen, wie die Geführten, in der gleichen Freiheit stehend und auf diese angewiesen. Sonst wäre es ja schwer erklärbar, warum der Autorität Anweisungen gegeben werden, wie sie sich zu verhalten hat, damit für Geführte Freiheit möglich wird. Warum sollte es sonst Pflicht sein, „Vorbild soldatischer Haltung (das jeweils eigene könnte ja beliebig als solches definiert werden, Anm. d. Verf.) und Pflichterfüllung...“<sup>157</sup> zu sein, sich Untergebenen gegenüber „gerecht, fürsorglich und rücksichtsvoll zu verhalten und alles zu unterlassen, was ihre Menschenwürde verletzen könnte“<sup>158</sup> Wofür sollte es gut sein, dafür zu sorgen, daß die Untergebenen die „Notwendigkeit der ihnen erteilten Befehle“<sup>159</sup> einsehen, wenn nicht dazu, daß kritisches Urteil und Einsicht ermöglicht werden. Und was anderes sollte es heißen, wenn „zur sachgerechten Erfüllung ihrer Pflichten anzuhalten“<sup>160</sup> ist, als daß Autorität der Sachlichkeit verpflichtet ist und nur deshalb Gehorsam verlangen kann, weil sie Anwalt der Sache ist? Damit wiederum ist impliziert, daß es um den Bildungsprozeß im pädagogischen Sinn geht, um ein pädagogisches Verhältnis, woraus sich schließen läßt, daß sich militärische Autorität an das dualistische Bild des Menschen hält und nicht etwa an ein deterministisches. Wäre das anders, könnte wohl kaum die Förderung von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft verbindlich gefordert werden. Denn man braucht nicht zu fördern, wo man auch mit Gewalt durchsetzen kann, sofern das in diesem Fall überhaupt geht. Militärische Führung bindet sich letztlich auch an den Nomos, wenn sie vorschreibt, daß Befehle, die gegen das Strafgesetz verstoßen, nicht erteilt werden dürfen.<sup>161</sup>

---

<sup>157</sup> zit. § 4(1), ebenda, S. 9.

<sup>158</sup> zit. § 4(1), ebenda, S. 9.

<sup>159</sup> zit. § 4(1), ebenda, S. 9.

<sup>160</sup> zit. § 4(1), ebenda, S. 9.

<sup>161</sup> vgl. § 6(1), ebenda, S. 11.

Die militärische Führung des österreichischen Bundesheeres ist somit an ein Menschenbild rückgebunden, das Freiheit ihren Raum gibt, soweit das im Rahmen der menschlichen Fremdbestimmung und somit im Rahmen der militärischen Erfordernisse möglich ist. Sie begründet sich und ihr Gehorsamsverständnis auf eine Form von Autorität und Freiheit, wie das dem dualistischen Bild entspricht und im Verständnis militärischen Gehorsams, wie er oben dargelegt wurde, enthalten ist.

Gerade in der Verpflichtung zum Gehorsam genügt es deshalb eben gerade nicht, Befehle bloß buchstäblich und „ohne Rücksicht auf die ihnen offenkundig zugrunde liegende Absicht“<sup>162</sup> zu befolgen. Vielmehr kommt es auf das kritische Urteil des Einzelnen und dessen Freiheitsraum an, in dem Entscheidung möglich werden kann. Nicht umsonst ist gerade die sogenannte Auftragstaktik als „militärische Anordnung mit Freiheit in der Durchführung zur Erreichung eines Zieles“<sup>163</sup> eines der obersten Prinzipien taktischen Handelns.

### **6.3 Verständnis eines Gehorsams in Freiheit**

Die militärische Führung des österreichischen Bundesheeres versteht sich nicht als totale Autorität, sondern verlangt freien Gehorsam. Sie geht von der Freiheit des Menschen aus, ist auf diese angewiesen und begründet das Prinzip des Gehorsams im widerspruchsfreien Verhältnis von Autorität und Freiheit. Sie ist selbst nicht bindungslos, sondern an das der österreichischen Verfassung zugrunde liegenden dualistische Menschenbild im Sinne KANT's rückgebunden. Sie will das sein, indem sie zweifellos verlangt, militärisches Handeln danach auszurichten. Sie weiß um die Notwendigkeit der Freiheit des Menschen für sich selbst und respektiert diese. Indem das österreichische Bundesheer seiner Meinung nach seinen „Auftrag nur dann angemessen erfüllen“... kann, ..., „wenn seine Soldaten bereit und fähig sind, ihren Dienst aus Überzeugung zu leisten“<sup>164</sup>, bejaht es die Freiheit und gibt zu, daß ihr Bestehen auf deren Zustimmung beruht und es auf diese angewiesen ist. Wenn es ihm ums Überzeugen geht, dann geht es ihm auch um Bilden und es versteht sich in pädagogischer Verpflichtung stehend. Der Mensch soll aus freier Einsicht und Vernunft handeln und sich an Werthaltungen und Grundwerte rückgebunden sehen, die es wert sind, verteidigt zu werden.<sup>165</sup> Indem der Soldat nicht nur wissen soll, „wie“ er zu kämpfen hat, sondern auch „wofür“ und von diesen Grundsätzen her militärische

---

<sup>162</sup> zit. § 7(1), ebenda, S. 13.

<sup>163</sup> zit. DVBH, Dienstvorschrift für das Bundesheer, Militärische Begriffe (MiB), BMLV, Wien, 1991, Pkt. 77.

<sup>164</sup> zit. Grundsatzlerlaß Politische Bildung im Bundesheer, Staats- und Wehrpolitische Bildung, BMLV, Zl.: 3.140/04-03/80, Wien, Oktober 1980, S. 2.

<sup>165</sup> vgl. ebenda, S. 2.



Führung Bildung verstanden haben will, geht es ihr offensichtlich darum, daß der einzelne Mensch im Rahmen seiner sittlichen Normen handeln kann und soll.<sup>166</sup>

Der Respekt der militärischen Führung vor der menschlichen Freiheit geht soweit, daß sie das Individuum von sich aus von der Pflicht, Wehrdienst zu leisten, befreit, wenn sein Gewissen das nicht zuläßt.<sup>167</sup> Durch die Differenzierung in allgemeine und in Pflichten für die Vorgesetzten bekennt sie sich zum wechselseitigen Verhältnis zwischen Führer und Geführten in jeder Hinsicht.

Wäre das Gehorsamsverständnis der militärischen Führung ein anderes, wäre es ein totales, das die absolute Freiheit für sich allein beansprucht, würde sie sich mit ihren eigenen Maßgaben, wie sie in den Vorschriften angeführt sind, widersprechen. Sie würde ihre Untergebenen in die Unfreiheit führen und sich dadurch selbst in Frage stellen und ständig gefährden. Dann allerdings müßte sie sich ausschließlich auf den Gebrauch von Gewalt berufen. Von alledem ist aber in den Unterlagen der militärischen Führung des österreichischen Bundesheeres nichts zu finden.

Im Gegenteil, sie sieht sich neben der rein fachlichen Kompetenz und der Loyalität gegenüber dem Gemeinwesen und der Verfassung ethischen Grundsätzen verpflichtet. Zumindest verlangt sie das von ihren Autoritätsträgern. Ihr kommt es sohin darauf an, sich in allem Tun und Denken letztlich am unbedingt Guten im Sinne des PLATON und des ARISTOTELES zu orientieren, wobei jedes Handeln in einen auf eben dieses Gute ausgerichteten Zusammenhang menschlichen Lebens und Wirkens einzuordnen ist. Diese richtige Orientierung auf das Ziel schärft auch den Sinn für die rechten Mittel und Wege.<sup>168</sup> Das Gute bedeutet für die militärische Führung das Soldat-Sein, als das Hinarbeiten zum Frieden.<sup>169</sup>

Christliche Werte, wie Werte überhaupt, stehen mit militärischer Führung und Gehorsam nicht im Widerspruch. Wenn es allgemein keine Politik ohne weltanschauliche Orientierung und keine Lebensgestaltung ohne Motivation geben kann, kann es auch kein militärisches Handeln geben, ohne daß der Soldat weiß, wofür. Indem militärische Führung genau das vermitteln will, läßt sie ihn so vom „bloßen Befehlsempfänger und verlängerten Arm der Gewalt zum mitverantwortlichen Hüter und Beschützer der Humanität“ ...werden, der sich ...“notwendig und

---

<sup>166</sup> vgl. ebenda, S. 3 f.

<sup>167</sup> vgl. Art. 9a(3), B-VG, BGBl 1988/341, in: Werner DORALT, Hrsg., Kodex des österreichischen Rechts, Wehrrecht, 3. Aufl., Orac-Verlag, Wien 1990, Kap. 2/1. B-VG, S. 1

<sup>168</sup> vgl. Heinrich SCHNEIDER, Militärische Verantwortung im Horizont friedensorientierter Sicherheitspolitik, in: Im Schnittpunkt, Festschrift zum 60. Geburtstag von General Karl Majcen, Generaltruppeninspektor des österreichischen Bundesheeres, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie 3/94, Wien 1994, S. 31.

<sup>169</sup> vgl. Heinrich SCHNEIDER, ebenda, S. 33.

wesentlich“<sup>170</sup> mit dieser verbunden weiß. Dem einzelnen Soldaten kommt so „ein hohes Maß an Eigenverantwortung zu, sich in all seinen Handlungen immer den höheren Werten verpflichtet zu wissen.“<sup>171</sup> Das gilt auch für militärische Führung insgesamt. Indem sie das für sich in Anspruch nimmt und vermittelt, vermag sie es, auch ihrer pädagogischen Aufgabe nachzukommen und es dem einzelnen Soldaten möglich zu machen, seine Dienstzeit und den militärischen Bereich in den Gesamtkomplex seines Lebenszusammenhanges konstruktiv einzuordnen. Wenn nun die militärische Führung des österreichischen Bundesheeres so denkt, dann kann sie gar kein anderes Menschenbild haben, als das zugrundeliegende dualistische im Sinne KANT's und auch kein dem entgegengesetztes Gehorsamsverständnis.

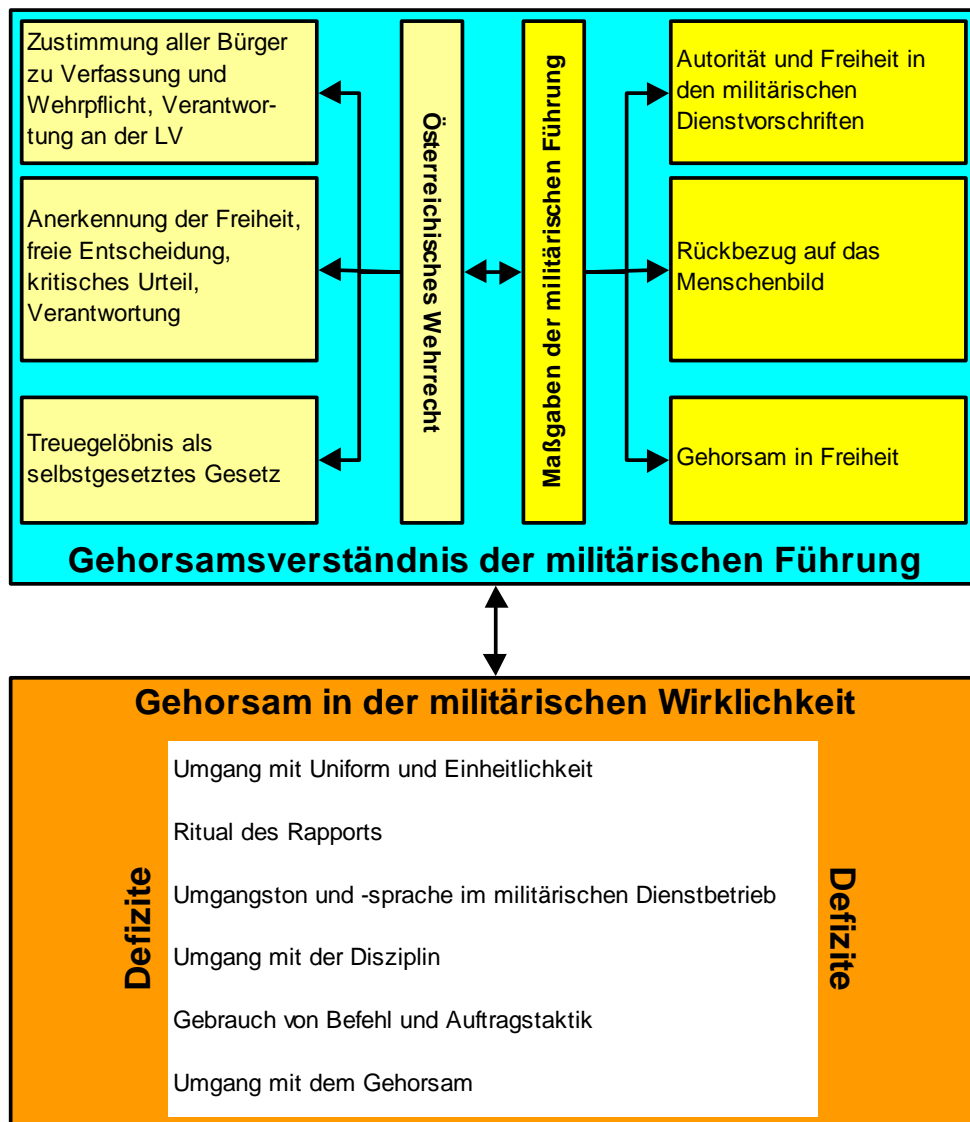


Abb. 14: Gehorsamsverständnis und Wirklichkeit.

<sup>170</sup> zit. Christian WERNER, Der Soldat und christliche Werte, in: Im Schnittpunkt, Festschrift zum 60. Geburtstag von General Karl Majcen, Generaltruppeninspektor des österreichischen Bundesheeres, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie 3/94, Wien 1994, S. 55.

<sup>171</sup> zit. Christian WERNER, ebenda, S. 57.

## **7 Der Gehorsam in der militärischen Wirklichkeit**

Wenn von Gehorsamsverständnis der militärischen Führung, verstanden als Institution, die Rede ist und darin impliziert ist, was deren Meinung nach „sein soll“, dann gilt es jetzt, danach zu sehen, wie es denn in der militärischen Wirklichkeit des Dienstbetriebes mit dem Gehorsamsverhältnis bestellt ist. Es geht also um die Frage, ob das, was die militärische Führung will, auch umgesetzt und zum Allgemeingut in der Truppe geworden ist. Ohne hier erst auf diesbezügliche Untersuchungen, welche ohnehin kaum hinreichend vorhanden sind, einzugehen, läßt sich leicht vermuten, daß dem nicht immer so ist. Viel zu oft kann man aus den verschiedenen Verbänden des österreichischen Bundesheeres, weniger offiziell, aber vorwiegend im vertraulichen Gespräch, berechtigte Klagen hören. Mitunter hat man den Eindruck, daß es noch viel zu viele Dienstgradträger und Kommandanten gibt, denen das Gefühl für die Menschenführung und somit auch für den Umgang mit dem Gehorsam gänzlich fehlt oder denen das gleichgültig ist. Natürlich gibt es auch viele exzellente Führer, die ihre Aufgabe bestens erfüllen, deren Arbeit aber vielfach unbeachtet bleibt. Wer offenen Auges durch die militärische Wirklichkeit des österreichischen Bundesheeres geht, bei dem kann tatsächlich manchmal der Eindruck entstehen, daß für militärische Kommandanten die Untergebenen, im besonderen die jungen wehrpflichtigen Rekruten mehr Gegner denn Kameraden und Menschen sind.<sup>172</sup>

Damit ist natürlich die Gehorsamswirklichkeit im österreichischen Bundesheer nicht hinlänglich dargelegt und über ihre Richtigkeit nichts Belegbares ausgesagt. Das kann hier auch nicht geschehen, weil dies eingehender Untersuchungen bedarf, welche im Rahmen der hier gestellten Thematik nicht möglich sind. Daß dem aber wahrscheinlich so ist, dafür sprechen allerdings die zahlreichen Abhandlungen zu dieser Problematik in der Fachliteratur, wobei auch jene der Deutschen Bundeswehr als für österreichische Verhältnisse durchaus relevant dazuzuzählen sind.

Das muß nun nicht heißen, daß man hinsichtlich des Umganges mit dem Gehorsam überhaupt keine Aussage treffen kann. Vielmehr gibt es für das Militär typische Verhaltensweisen und Umgangsformen, die hinlänglich bekannt sind, weitgehend außer Zweifel stehen und durch deren reflektive Betrachtung die Wirklichkeit zumindest ansatzweise erkennbar gemacht oder auf diese gefolgert werden kann.

### **7.1 Uniform und Einheitlichkeit**

Im Militär hat man Uniform zu tragen und es herrscht das Prinzip der Einheitlichkeit. Dies hat Berechtigung und funktionalen Hintergrund. Denn es ist dadurch leichter,

---

<sup>172</sup> vgl. Arbeitsgemeinschaft 'Truppendienst', Menschenführung kritisch betrachtet, in: Truppendienst, Zeitschrift für Führung und Ausbildung im Bundesheer, 3/88, Herold Druck- und VerlagsgesmbH, Wien 1988, S. 307 f.

Truppen als solche zu erkennen, diese rasch zu bewegen und in Gefahr die Chance des Überlebens zu erhöhen. Aus den schon angeführten Gründen und der allgemeinen Zustimmung zur Wehrpflicht ist diesbezüglich Gehorsam legitimiert.

Die Uniform ist im wesentlichen eine funktionsbestimmte Dienstkleidung, welche einerseits die Arbeit erleichtern soll und andererseits offen anzeigt, daß ihr Träger Soldat ist, unter die Bestimmungen von Kriegsvölkerrecht und Genfer Konvention fällt, die ihm letztlich zum eigenen Schutz dienen. Indem Uniform mit militärischen Dienstgradabzeichen versehen ist, dokumentiert sie auch die militärische Hierarchie und formal deren Autoritäten. Damit wird dem Untergebenen deutlich, wem er Folge zu leisten hat, d.h. welchen Freiheitsraum und vor allem wem gegenüber er diesen hat. Darüber hinaus ist die Uniform sichtbares äußeres Zeichen der Gemeinsamkeit aller Soldaten, die den gesetzlichen Pflichten unterliegen, denen sie zu jeder Zeit, auch in der dienstfreien, Folge leisten müssen.<sup>173</sup>

Das Prinzip der Einheitlichkeit findet seinen historischen Ursprung in der früheren Lineartaktik einerseits und der sehr komplizierten Handhabung damaliger Handfeuerwaffen andererseits. Um schlagkräftig zu sein und rasch handeln zu können, war weitgehender Gleichtakt im Handeln der einzelnen Akteure notwendig.

Wenn heute Einheitlichkeit verlangt wird, dann hat das weitgehend funktionalen Sinn, weil so Verwaltungsabläufe, Entscheidungsfindung, Waffenbedienung auch in Gefahr und Streß effektiv möglich sind sowie Truppen rasch bewegt und im Sinne der Führungsverantwortung leichter beaufsichtigt werden können. Darunter fallen auch die meist als Schikane und freiheitsraubend empfundenen Drillübungen sowie der Exerzierdienst, die allerdings dort, wo sie erforderlich sind, ihre Berechtigung haben. Man kann sagen, daß die Uniform das äußere Zeichen und die Einheitlichkeit die zugrundeliegende Substanz ist oder zumindest ein Teil derselben.

Sofern das dem Soldaten einsichtig gemacht, ihm die Möglichkeit gegeben wird, dem aus Einsicht und in freier Entscheidung zuzustimmen, und er von der Sinnhaftigkeit überzeugt wird, geht diesbezügliches Abverlangen von Gehorsam in Ordnung.

Einheitlichkeit und Uniform als Gehorsamsleistung müssen aber dort hinterfragt werden, wo sie dem kritisch denkenden Menschen nicht mehr vernünftig erscheinen, wo sinnlos seine Freiheit eingeschränkt und seine Selbstverantwortlichkeit nicht mehr berücksichtigt wird oder wenn das Befolgen gar zur körperlichen Qual bzw. zu seelischem Mißbehagen führt und der Funktionalität konträr ist.

---

<sup>173</sup> vgl. Ulrich de MAIZIERE, Die Verantwortung des militärischen Führers, leicht gekürzter Vortrag an der Führungsakademie der Bundeswehr, in: Europäische Wehrkunde, 5/79, Verlag Europäische Wehrkunde, München 1979, S. 228.

Ein typisches Beispiel hierfür ist der Bekleidungsappell, wenn er, wie es immer wieder vorkommt, übertrieben und ohne Maß und Ziel durchgeführt wird. In der militärischen Umgangssprache ist das auch als „Maskenball“ bekannt. Der eigentliche Sinn eines solchen Bekleidungsappells, der in regelmäßigen Zeitabständen stattfindet, ist es, die einzelnen Uniformstücke und Anzugsarten auf ihren Zustand hin zu überprüfen, um dann diesbezügliche Mängel abstellen zu können. Er erfolgt meist in der Form, daß die Soldaten die jeweilige Adjustierung anzulegen und mit dieser anzutreten haben. Der Kommandant oder Vorgesetzte inspiziert diese und läßt anschließend die Soldaten wieder auf ihre Unterkunft abtreten, wo diese dann die nächste Uniformart anzuziehen und sich damit wiederum am Antreteeplatz einzufinden haben. Dieser Vorgang wiederholt sich solange, bis alle Anzugsarten und Uniformstücke kontrolliert wurden.

Nicht selten werden aber solche Appelle als kollektive Strafsanktion veranstaltet, meist überraschend und in der Nacht angesetzt sowie in Form des erwähnten Maskenballes durchgeführt. Dabei müssen die Soldaten ihre Uniformen bis zum Exzeß wechseln, wobei auch oft solche Anzugsarten angeordnet werden, die der Phantasie der jeweiligen Vorgesetzten entsprungen sind, dem allgemeinen Gaudium derselben dienen, den Mann selbst der Lächerlichkeit preisgeben und keineswegs der militärischen Anzugsordnung entsprechen. Das Ganze ist meistens von großer Brüllerei begleitet. Eine Kontrolle findet hierbei selbstverständlich nicht statt und es kommt vielmehr darauf an, die Untergebenen gefügig zu machen, zu bestrafen und es „ihnen einmal zu zeigen.“ So schnell, wie er begonnen hat, ist der Spuk auch wieder ohne jeden Kommentar vorbei.

Was die Einheitlichkeit betrifft, so müssen z.B. Zimmer und Spinde meistens gleich eingerichtet bzw. angeordnet sein. In jedem Spind haben die militärischen Ausrüstungsgegenstände und die privaten Dinge peinlichst genau in der gleichen Anordnung zu liegen. Es wird genau festgelegt, wo welche Bilder aufgehängt werden dürfen, was an Zierde, wenn überhaupt, erlaubt ist und ob ein Radio, Videorecorder oder Fernseher aufgestellt werden darf. Betten und andere Einrichtungsgegenstände haben nach gleichem Muster und in allen Zimmern in gleicher Weise angeordnet zu sein. Für eigene Gestaltungsmöglichkeit wird selten Platz gelassen, obwohl das den Dienst in keinsten Weise beeinträchtigen würde.

Wenn dort, wo es gar nicht erforderlich ist, Sinnlosigkeiten und Beliebigkeiten befohlen werden und somit „Maßgabe“ gesetzt wird, die nicht eingesehen werden kann, dann muß schon die Frage erlaubt sein, ob hier Gehorsam zu verlangen, richtig ist. Was allerdings noch lange nicht heißt, daß Ungehorsam gerechtfertigt wäre.

Man kann auch bei der Uniformtragepflicht nicht wirklich von Gehorsam sprechen, wenn Soldaten beispielsweise bereits dreimal ausgetragene Schuhe ausfassen müssen oder ihnen eine mangelhafte und abgenutzte Uniform angepaßt ist, die dazu nicht

einmal dem Sinn für modischen Geschmack entspricht und deshalb nur mit Widerwillen angezogen wird, weil man sich der Lächerlichkeit preisgegeben und sich dann in seiner Menschenwürde verletzt fühlt. Ein ähnliches Beispiel ist auch der Haarschnitt, wenn dieser, wie so oft, übertrieben wird.

Und schließlich kann auch das Tragen eines kaum funktionsgerechten Kampfanzuges und eines wenig benutzerfreundlichen Gepäcks nicht unter berechtigten Gehorsam fallen, wenn das nur zu unnötiger körperlicher Strapaze und bei Belastung zur Qual führt. Schließlich muß auch gefragt werden, ob nicht auch die Uniform in ihrer Einheitlichkeit doch mehr Freiraum für die individuelle Gestaltung zulassen kann, als das bisher der Fall ist.

Es ist auch nicht einzusehen, warum es eine einheitliche bis ins Letzte reglementierte Zimmer- und Spindordnung geben muß. Ist doch gerade der Spind so etwas, wie das letzte und einzige persönliche Refugium innerhalb der Gemeinschaft. Warum soll nicht gerade hier Individualität möglich und eigene Kreativität gefragt und so dem Individuum innerhalb militärischer Fremdbestimmtheit ein eigener Freiheitsraum erlaubt sein? Es kommt doch wohl, wenn das schon mit Funktionalität begründet werden soll, eher darauf an, daß man im Alarmfall seine Sachen rasch findet, als darauf, an welchem Platz diese im Spind gelagert sind.

Es wird auch keineswegs dem Prinzip der Selbstverantwortlichkeit des mündigen Menschen gerecht, wenn verlangt wird, daß Soldaten grundsätzlich in geschlossener Formation zum Essen zu marschieren haben oder daß ihnen unter dem Motto „Essen ist Dienst“ die Teilnahme daran überhaupt befohlen wird. Der Soldat, dem man Verantwortung für hochkomplexe Waffensysteme und an der Landesverteidigung insgesamt übertragen will, der soll nicht selbst verantworten können, ob er essen geht oder nicht, ob er somit für seine eigene Einsatzfähigkeit sorgen kann oder nicht?

Nicht anders verhält es sich mit dem einheitlich geregelten inneren Dienst und dem Dienstbetrieb im allgemeinen. Wenn selbst in den Pausen noch dienstliche Inanspruchnahme erfolgt, wie z.B. in Form des Reinigungsdienstes, wo doch gerade die Pause Verfügbarkeit über die eigene Zeit und damit Freiheitsraum bedeuten muß, in der sich der Soldat von den Strapazen erholen soll. Zumindest im Frieden macht eine solche Maßgabe keinen Sinn, außer vielleicht den, daß man den Willen des Soldaten auf die Probe stellen und ihn so zu bedingungslosem Gehorsam aufbereiten will. Gehorsam aus innerer Zustimmung kann jedenfalls nicht erwartet werden.

Mit Sinn hat das alles kaum etwas zu tun und kann deshalb auch dem kritischen Urteil sowie der Vernunft kaum standhalten. Ohne Begründung Entscheidungen zu verbieten oder zu verbieten, initiativ zu werden und Verbesserungen anzubringen, ist keine Maßgabe, die Recht auf Gehorsam hat. Daß dementsprechende Befehle dennoch

befolgt werden, erfolgt aus anderen Beweggründen als der inneren Zustimmung zu einer Pflicht.

## **7.2 Rapport**

Der Begriff „Rapport“ läßt sich vermutlich vom lateinischen „reportare“ ableiten und bedeutet soviel wie „Bericht erstatten“, „melden“ und „offizielle Information des Vorgesetzten“. Beim Rapport hat der einzelne Soldat aus der Anonymität der Gemeinschaft herauszugehen, alleine vor den Kommandanten zu treten und seine Anliegen, Wünsche oder auch Beschwerden vorzubringen, worüber dieser dann entscheidet. Man hat sich dort aber auch für etwaige Verfehlungen zu verantworten und kann dort bestraft werden. Der Rapport hat sich im Militär institutionalisiert und wird vielfach wie ein Ritual abgehalten. Dieses ist so beschaffen, daß die Autorität des Kommandanten oft übermäßig betont wird und diesen zum Betroffenen auf deutliche Distanz gehen läßt. Der Kommandant, der den Rapport abhält, demonstriert zunächst Rang und Macht, der sich der Untergebene respektvoll zu erweisen und das durch entsprechende exerziermäßige Verhaltensweise zu bekunden hat, indem er die Grundstellung, eine eher angespannte Körperhaltung, einnimmt. Erst danach darf er sein Anliegen vortragen bzw. wird ihm eine Verfehlung vorgehalten. Der Kommandant hört ihn an, gibt ihm statt oder bestraft ihn, je nach dem. Das Ganze gleicht eher einem Tribunal als einem konstruktiven Gespräch und hat mit pädagogischem Dialog nichts gemein. Die auferlegte Verhaltensweise ist derart, daß vor allem eine weniger starke Persönlichkeit von Angst dominiert wird. Der Rapport ist alles andere als der kritischen Urteilsbildung und dem Gewinnen von Einsicht förderlich. Nicht selten ist es vorgekommen, daß sich jemand mit einem Anliegen zum Rapport gemeldet hat und mit einer Bestrafung von diesem entlassen wurde, weil er sich dort falsch verhalten hat.

Dabei ist der Rapport als solcher durchaus zweckgerichtet und gerechtfertigt. Der in seinem Rahmen abverlangte Gehorsam kann grundsätzlich als legitimiert angesehen werden, ob aber die Form geeignet ist, Freiheit zur Entfaltung zu bringen, partnerschaftlichen Dialog zu erzeugen und von innen heraus anerkannter Autorität ihren Platz einzuräumen, ist fraglich. Denn es kann wohl keine Rede von freier Urteilsfähigkeit sein, wenn der Betreffende in einer ihm an sich unangenehmen Haltung zu verharren hat und zunächst die äußeren Erscheinungen stimmen müssen, bevor der Inhalt zum Tragen kommt. Es sei denn, man negiert die Zusammenhänge der körperlichen und seelischen Gegebenheiten. Und es kann doch wohl nicht von Vertrauen die Rede sein, wenn der Rangunterschied ein durch die Angst auslösendes Auftreten zu Tage tritt, indem z.B. der Kommandant hinter seinem Schreibtisch sitzt und der Betreffende „stramm zu stehen“ hat. Das ist kaum die Atmosphäre, in der freier Dialog stattfinden und Gehorsam aus innerer Zustimmung möglich wird. Es ist

nicht anzunehmen, daß hier ein auf Vernunft und in gegenseitiger Anerkennung der Argumente gegründetes Urteil gefunden werden kann, weil diese nicht diskutiert werden und die Atmosphäre dem gänzlich widerspricht. Schließlich wird man, auch wenn man sich freiwillig zum Rapport meldet, dem Kommandanten „vorgeführt“. Wie soll also hier von richtigem Gehorsam gesprochen werden können, wo kommt hier Freiwilligkeit vor und wo gibt es innere Zustimmung, wenn der Formalismus zur totalen Fremdbestimmung wird und das Geschehen regiert?

Autorität, die auf Distanz geht und diese institutionalisiert, kann kaum einsichtig machen, daß sie Freiheit bejaht, denn sie müßte dem anderen entgegengehen. Und es müßte die Sache und das frei gefundene Urteil des Betroffenen im Vordergrund stehen können. So, wie Rapport im österreichischen Bundesheer üblicherweise vollzogen wird, ist pädagogischer Prozeß und deshalb auch ein in Autorität und Freiheit begründeter Gehorsam nicht möglich. Dies umso weniger, als die Berufssoldaten diesbezüglich zwar den gleichen, aber in der Handhabung gelockerten Regeln entsprechen müssen, weil sie einen anderen Dienststand haben und ihnen das aufgrund ihrer Stellung anscheinend nicht anders zugemutet werden kann. Wie sollte man also in dem Fall Funktionalität als Begründung gelten lassen und Einsicht bewirken können, wenn für den einen gilt, was der andere nicht zu tun braucht.

### **7.3 Umgangston und -sprache im militärischen Dienstbetrieb**

Gegenüber der Gesamtgesellschaft hat das Militär eine Eigen- oder Dienstsprache als Eigenkultur entwickelt, die sich vor allem bei den ständig oder längerdienenden Soldaten als Erziehungseffekt mit prägendem Charakter auswirkt. Seit jeher wird die Soldatensprache in der allgemeinen Öffentlichkeit als rau und ungehobelt empfunden. Als solche wird sie z.B. in der Tradition der Landsknechtlieder kultiviert. Militärische Sprache und Umgangston sind entsprechend der elementaren Struktur des Militärs dichotom, d.h. zweigeteilt. Man kann zwischen jener der Offiziere und den diesen Gleichgestellten und jener der Mannschaften sehr deutlich unterscheiden, wobei der Sprache der Unteroffiziere eine verbindende Rolle zukommt.<sup>174</sup>

Der Umgangston zwischen Offizieren und Unteroffizieren ist zweifellos verbindlicher und freundlicher als der mit der Mannschaft. Insoweit spiegelt sich in der Sprache letztendlich die militärische Hierarchie wider, wobei das durchaus korrekt ist, solange dabei der Respekt und die Achtung vor dem Soldaten der Mannschaft nicht in Frage gestellt sind und dessen Freiheitsraum dadurch nicht berührt wird. Bei längerdienenden oder ständigen Angehörigen ist das ohnehin selten der Fall, weil sich diese damit als Teil ihres künftigen Berufes leichter identifizieren können.

---

<sup>174</sup> vgl. Anton BURGHARDT, Einführung zur Militärsoziologie, Österreichische Gesellschaft zur Förderung der Landesverteidigung, Hrsg., BMLV/Heeresdruckerei R1610, S. 10 f.



Anders ist das beim wehrpflichtigen Bürger, der nur vorübergehend Angehöriger des Heeres ist und darin eben nicht sein Lebensziel erkennen kann. „Der Übertritt vom Zivilleben ins Militär heißt für die jungen Leute: von einem Tag auf den anderen in eine Welt von meistens lauter Unbekannten eintreten, von denen die einen Kameraden, die anderen Vorgesetzte sind. Es beginnt ein Gemeinschaftsleben, in dem es wenig Gelegenheit gibt, mit sich allein zu sein. Aus einer Welt kommend, die ihren individuellen Bedürfnissen einen hohen Stellenwert einräumt, erleben sie jetzt eine Uniformierung, die ihr noch schwaches Identitätsgefühl bedroht. Was ihnen jetzt helfen könnte, wäre das Vertrauen in die Führung: daß die Vorgesetzten es schon richtig meinen und machen.“<sup>175</sup> Die jungen Soldaten treffen aber sehr häufig auf Dienstgradträger, die sie bei jeder sich bietenden Gelegenheit anbrüllen und sich einer Sprache bedienen, die nicht den Regeln des Anstandes, zumindest nicht denen der Gesamtgesellschaft, entspricht. Sie begegnen Vorgesetzten, die den Eindruck erwecken, Wehrmänner seien das Letzte auf dieser Welt und die das vielleicht am Ende auch so meinen. Sie werden oft von Beginn an überfordert und man scheint sie wissen zu lassen, daß man auf Rekruten eigentlich keinen gesonderten Wert legt, daß deren persönliche Probleme niemanden interessieren und daß Würde und Respekt nur Höherrangigen zusteht. Oder sie stoßen auf Vorgesetzte, die zwar guten Willens sind, sich jedoch jung, unerfahren und unsicher ausschließlich auf ihre Amtsautorität sowie ihren Dienstgrad abstützen.<sup>176</sup>

Aus welchen Gründen immer das manchmal oder häufig so ist, Kommunikation und erst recht Motivation können auf diese Weise nicht entstehen. Es kann sich kein pädagogisches Verhältnis zwischen Führer und Geführten manifestieren und erst recht kann es so kaum Vertrauen geben. Ohne dieses aber wird weder die Autorität des einzelnen derart agierenden Vorgesetzten noch Autorität überhaupt freie Antwort, innere Zustimmung und den nötigen Respekt erwarten können. Es kann deshalb auch kein Gehorsam erwartet werden, dem Freiwilligkeit zugrunde liegt, der Folge einer freien inneren Entscheidung ist und der verantwortliches Handeln ermöglicht. Brüllerei und die Menschenwürde verletzende Ausdrücke bewirken Aversionen, Widerwillen und Ablehnung. Folgsamkeit ist in diesem Fall eher das Ergebnis einer Konditionierung, als eine Erscheinungsform von Gehorsam, weil die nötige Einsicht nicht erfolgen kann, da es an den dazu nötigen Information und den der Überzeugung dienenden Argumenten fehlt.

---

<sup>175</sup> zit. Emil BRUN, Menschen führen im militärischen Alltag, Verlag Huber und Co., Frauenfeld, 1982, S.27f.

<sup>176</sup> vgl. Arbeitsgemeinschaft 'Truppendienst', Menschenführung kritisch betrachtet, in: Truppendienst, Zeitschrift für Führung und Ausbildung im Bundesheer, 3/88, Herold Druck- und VerlagsgesmbH, Wien 1988, S. 305.

Die jungen Wehrmänner erleben hier oft eine Pädagogik, die ihnen völlig unverständlich ist. Wenn die Motivation zerstört wird und das zwischenmenschliche Gefühl des Vertrauens fehlt, kann keine freie Urteilsbildung erreicht, kein Bildungsprozeß in Gang gesetzt werden und keine Führung stattfinden. Dort, wo menschliche Kälte, Unverständnis und Mißtrauen herrschen, kann Autorität keine wirkliche Akzeptanz und freie Antwort erwarten. „Der demokratische Charakter (dem militärische Führung im österreichischen Bundesheer zweifellos zustimmt, Anm. d. Verf.) des Lebens der Streitkräfte und damit auch der militärischen Ausbildung hat sich vor allem darin zu bewähren, daß alle Beteiligten - gleich ob in der Rolle der Vorgesetzten oder der Untergebenen - dialogisch kooperieren, so daß das Gespräch das wichtigste Mittel der Regelung des friedlich schiedlichen Zusammenlebens sein muß, - wichtiger selbst als das Befehlen.“<sup>177</sup> In der Realität ist dies leider nur selten der Fall, und wenn, dann meist nur auf höheren Führungsebenen.

#### **7.4 Der Umgang mit der Disziplin**

Disziplin ist einer der wesentlichen Begriffe in der Kultur des Militärs. Mit ihr werden bestimmte ansonsten nicht erklärbare Befehle und vor allem die Verlässlichkeit der Truppe begründet. Funktioniert etwas nicht so, wie es den Erwartungen entspricht, wird oft mit mangelnder Disziplin argumentiert. Weil dies meist unangenehme Folgen für die Betroffenen hat, wird die bloße Argumentation damit meist schon als Drohung empfunden. Nicht zuletzt und nicht ohne Grund wird Disziplin mit Vorstellungen von Dressur, Kasernenhofton, Kadavergehorsam, sinnlosem Drill und übertriebenem Exerzieren verbunden. Zweifellos ist aber Disziplin notwendig. Ohne ein gewisses Maß an Disziplin funktioniert keine wie immer geartete Ordnung.

„Disziplin definiert sich als ein auf Ordnung bedachtes Verhalten; Disziplin beschränkt sich dabei nicht auf bloß äußeres Verhalten des Menschen, sondern dokumentiert sich vor allem in seiner inneren Einstellung und Haltung. Das lateinische ‘disciplina‘ bedeutet: Zucht, Ordnung...“<sup>178</sup>. Richtig verstandene militärische Disziplin wird deshalb von innerer Zustimmung zu soldatischen Anforderungen getragen und äußert sich in einem selbstgewollten Handeln. Sie ist auf der Grundlage einer durch politische, rechtliche, moralische und spezielle Kenntnisse gewonnenen Überzeugung von ihrer Notwendigkeit Gehorsam schlechthin. Disziplin hat sohin die Voraussetzungen zu schaffen, daß sowohl der einzelne Soldat, als auch seine Gruppe,

---

<sup>177</sup> zit. Franz PÖGGELER, Probleme der Ausbildung in demokratischen Armeen, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 107.

<sup>178</sup> zit. Josef URBAN, Das Normenproblem in der militärischen Erziehung, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, September 1990, S. 127.

seine Einheit und sein Verband im militärischen Einsatz den vorgegebenen Auftrag erfüllen können.

Dazu gehören auch Drill und Exerzieren. Denn wie sonst sollten Soldaten im Stande sein, in bestimmten Situationen und Lagen Beschränkungen und Spannungen auf sich zu nehmen und wie sollten Abläufe in außergewöhnlichen Situationen funktionieren? Disziplin wird allerdings immer mit der Einsatzorientierung in Zusammenhang zu bringen und ihre diesbezügliche Notwendigkeit einsichtig zu machen sein. Drill und Exerzierdienst sind nun einmal die wichtigsten Elemente, um Disziplin zu vermitteln, sei es eine funktionale, die formale als Vorstufe derselben oder jene, die auf Haltung abzielt, die Selbstdisziplin. Drill und Exerzieren sind in diesem Sinne gerechtfertigt, solange ihre Notwendigkeit einsichtig gemacht, sie den Erfordernissen zur Auftragserfüllung entsprechen und der Soldat ihnen aus innerer Einsicht heraus zustimmen kann.

In der Realität ist dies jedoch sehr oft nicht der Fall. Vielmehr kann man den Eindruck haben, Drill und Exerzieren sei Sache der Mannschaften. Denn daß Kommandanten beispielsweise in die Formation eintreten und gemeinsam mit ihren Männern üben, ist doch eher das seltenere Bild und am ehesten noch bei Paraden und Angelobungsfeiern zu sehen. Im Bereich des Sports zeigt sich ein ähnliches Bild. Während eigentlich nicht nur die Rekruten angehalten sind, täglich am Morgen das Basistraining<sup>179</sup> zu absolvieren, wird oft geduldet, daß das Kader außer dem Leitenden nicht unbedingt daran teilnimmt, obwohl es das eigentlich müßte. Mit dem Waffendrill verhält es sich kaum anders und schließlich scheint es ein ungeschriebenes Gesetz zu sein, daß ranghöhere Kadersoldaten im Gegensatz zu den Mannschaften nicht selber ihre Unterkünfte reinigen müssen, sondern dies vielmehr von diesen bewerkstelligen lassen dürfen.

Nicht selten werden Drill und Exerzieren auch als Strafe eingesetzt und bis zur Schikane betrieben. Zum Beispiel kommt es vor, daß Soldaten unnötig lange in der Sonne verharren oder mit aufgesetzter Schutzmaske unter gleichzeitigem Gesang rennen müssen.

Auf diese Weise kann Disziplin nicht wirklich erreicht werden, hat mit dem militärischen Auftrag wenig zu tun und kann von der grundsätzlichen Notwendigkeit nicht überzeugen. Es sei denn, Disziplin ist eben nicht ein „bewußtes, gewolltes und

---

<sup>179</sup> Anm.: Basistraining ist ein Sportprogramm, welches täglich durchzuführen zu ist und dem Aufbau bzw. der Erhaltung der für den Dienst notwendigen körperlichen Leistungsfähigkeit dient. Es ist von allen Soldaten durchzuführen.

selbstverständliches Verhaltensmuster, das von jedem Soldaten angenommen wird.“<sup>180</sup> Dann ist es aber Zwang und keineswegs ein hinreichendes Mittel dafür, daß der Soldat auch unter außergewöhnlichen Bedingungen, unter Belastung, Spannung und in Gefahr seinen Auftrag erfüllen kann. Disziplin ist dann wohl auch nicht in der Lage, die Voraussetzungen zu schaffen, daß der einzelne Soldat, seine Gruppe, seine Einheit und sein Verband im Einsatz bestehen können. Eine derart verstandene Disziplin, wie sie leider allzu häufig im österreichischen Bundesheer verlangt wird, ist eine des Zwanges und hat mit dem Gehorsam des freien Menschen, der das Gesetz aus eigener Einsicht und Vernunft zum selbstgesetzten macht, nichts mehr gemein.

## **7.5 Befehl und Auftragstaktik**

Dem Befehlen, im Sinne von Aufträge erteilen, Anordnungen, Ver- und Gebote erlassen, kommt wie in jedem Militär auch im österreichischen Bundesheer eine außergewöhnliche Bedeutung schon deshalb zu, weil es letztendlich darum geht, im Interesse des Staates ein System schlagkräftig zu erhalten.<sup>181</sup> Befehlen und Gehorchen ist aufgrund dessen immer mit einer gewissen Unabdingbarkeit verbunden, der jedoch im Gegensatz zu totalitären Systemen insofern auch eindeutige Grenzen gesetzt sind, als man in bestimmten Fällen und unter bestimmten Voraussetzungen Befehle nicht zu befolgen braucht bzw. gar nicht darf.

Befehlen ist grundsätzlich die Aufforderung an jemanden, ein bestimmtes Handeln zu vollziehen und sich in bestimmter Weise zu verhalten. Militärische Aufforderungen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Grades an Unabdingbarkeit und lassen dementsprechend mehr oder weniger großen Handlungsspielraum zu.

Im österreichischen Bundesheer wird unterschieden zwischen

- dem Befehl als eine „von militärischen Vorgesetzten an Untergebene gerichtete für den Einzelfall geltende Anordnung (Gebot, Verbot) zu einem bestimmten Verhalten.“<sup>182</sup>
- dem Kommando als „Befehl mit feststehendem Wortlaut und festgelegter Ausführung; ...“<sup>183</sup>

---

<sup>180</sup> zit. Ernst FRISE, Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: TRUPPENDIENST, Zeitschrift für Führung und Ausbildung im Bundesheer, Hrsg.: BMLV/Arbeitsgemeinschaft Truppendienst, Herold Druck- und Verlagsgesellschaft mbH, Ausgabe 6/96, S. 497.

<sup>181</sup> vgl. Josef URBAN, Das Normenproblem in der militärischen Erziehung, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, September 1990, S. 118.

<sup>182</sup> zit. DVBH, Dienstvorschrift für das Bundesheer, Militärische Begriffe (MiB), Erl. Zl. 32.027/517-5.10/91 BMLV R406, Wien, 1991, Pkt. 100, S. 101.

<sup>183</sup> zit. DVBH, Dienstvorschrift für das Bundesheer, ebenda, Pkt. 380, S. 69.

- dem Auftrag als eine „im Einzelfall von Vorgesetzten an Untergebene gerichtete Anordnung...“, die in Operation und Taktik „...Freiheit der Durchführung zur Erreichung eines Zieles zuläßt“<sup>184</sup> und
- der militärischen Weisung als „eine generelle militärische Anordnung zur Erreichung von Zielen im militärstrategischen und militärpolitischen Bereich sowie zur Festlegung operativer Grundlagen.“<sup>185</sup>

Betrachtet man die Begriffe und ihren Inhalt näher, so läßt sich leicht eine Hierarchie erkennen. Je tiefer die Ebene, desto gerichteter die Anordnung und desto geringer der Spielraum in der Ausführung und umgekehrt. Diese Hierarchie ist allerdings eine der Befehlsebenen und muß mit jener der Autoritätsträger durchaus nicht identisch sein. Denn schließlich kann jeder Soldat ungeachtet seines Ranges Befehle, Kommandos, Aufträge und Weisungen erhalten, auch die Autoritäten, weil sie gleichzeitig Untergebene sind.

Mit Ausnahme des Kommandos lassen alle Formen bis zu einem gewissen Grad einen Entscheidungs- und Handlungsspielraum zu und entsprechen insofern den Ansprüchen von Gehorsam. Lediglich der Begriff Kommando scheint völlige Bedingungslosigkeit zu verlangen. Geht man aber davon aus, daß der Soldat im Rahmen seiner Pflichterfüllung oft im Grenzbereich des Zumutbaren steht, wenn Forderungen an ihn gestellt werden, deren Risiko ihm sehr viel deutlicher bewußt sind, als die Berechtigung des Befehles, und hier nur dann sinnvoll und vertrauend gehorcht werden kann, wenn dahinter eine sittliche Wertordnung spürbar wird, die nur nach dem verlangt, was in seiner speziellen Situation nach bestem Wissen und Gewissen zumutbar erscheint, dann mag selbst dieses in seiner Bedingungslosigkeit gerechtfertigt sein.<sup>186</sup> Die „Beziehung von Befehl und Gehorsam erhält sogar eine entlastende Funktion dem Gehorchenden gegenüber, vor allem dann, wenn es darum geht, aus der Forderung nach raschem, entschlossenem Handeln in die Gefahr hinein, gezielte Aufträge und Befehle zu erteilen, die dem Soldaten schwerwiegende Entscheidungen abnehmen.“<sup>187</sup>

Obwohl militärische Führung danach strebt, konkret und sachbezogen zu sein, und auf eine bestimmte Situation ausgerichtet sein will, ist sie doch immer auch personal. Der Befehl geht somit nicht von der Institution allein aus, sondern ist an die Person

---

<sup>184</sup> vgl. DVBH, Dienstvorschrift für das Bundesheer, ebenda, Pkt. 77, S. 18.

<sup>185</sup> zit. DVBH, Dienstvorschrift für das Bundesheer, ebenda, Pkt. 717, S. 126.

<sup>186</sup> vgl. Josef URBAN, Das Normenproblem in der militärischen Erziehung, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, September 1990, S. 119.

<sup>187</sup> zit. Josef URBAN, ebenda, S. 119.

gebunden, der die Befehlsgewalt, auf welcher Ebene immer, übertragen ist.<sup>188</sup> Wenn auch die Realität des Dienstes dem weitgehend gerecht wird und daher den entsprechenden Gehorsam zu recht verlangen kann, so wird dies alles jedoch in viel zu vielen Fällen nicht klar gemacht. Militärische Führer unterlassen es oft, die Zusammenhänge und die Unabdingbarkeit von Befehl und Gehorsam darzulegen und im Einzelfall auf deren Notwendigkeit für die Funktionstüchtigkeit des Heeres hinzuweisen. Vor allem, wenn es um die Kritik und die kritische Einstellung geht, wird diese häufig nicht zugelassen, am wenigsten auf der Ebene der Rekruten. Mangelnde Information oder gänzliche Vernachlässigung derselben machen freie Urteilsbildung nicht möglich und stehen der freien Zustimmung zu Gehorsam den Befehlen gegenüber entgegen. Das beinahe an der Tagesordnung stehende häufige Ändern von Befehlen läßt verantwortliches Handeln nicht wirklich zu. Im Rahmen der Auftragstaktik fehlende klare Vorgaben führen häufig zu Mißverständnissen und ungerechtfertigtem Tadel. Selten wird die dahinter stehende Wertvorstellung spürbar oder von den Kommandanten gar nicht erst reflektiert. Vielfach wird auch in Befugnisse des Einzelnen eingegriffen, wo dessen eigenes Urteil gefragt ist, weil er auch verantwortlich ist. Führen und das Einräumen von entsprechender Handlungsfreiheit wird meist nicht von den individuellen Gegebenheiten des Menschen abhängig gemacht, sondern vielmehr ausschließlich von dessen Rang oder Führungsebene. Selten wird auf den Reifegrad des Einzelnen als Person eingegangen oder auf die Situation, obwohl diesbezügliche Führungsstile vertreten werden. So wird beispielsweise einem jungen Wehrpflichtigen der ihm aufgrund seines zivilen Werdeganges zukommende Reifegrad selten zugebilligt, geschweige denn, entsprechende Verantwortung übertragen. Vor allem im Friedensbetrieb, wo das möglich wäre, wird kaum der Versuch unternommen, persönliche Bedürfnisse, Wertvorstellungen und Interessen mit dem Auftrag in Einklang zu bringen.<sup>189</sup>

Es erhebt sich somit die Frage, welche Prinzipien des Handelns den Kommandanten in der Realität oft zugrunde liegen. Jedenfalls oft genug eher solche der Rangordnung, der Macht und des subjektiven Monopols der Freiheit, als die, auf denen sich Autorität, Freiheit und Gehorsam begründen. Denn es würde ja sonst Befehlsgehorsam nicht so oft als Beeinträchtigung des eigenen Willens empfunden, wenn man in der

---

<sup>188</sup> vgl. Ulrich de MAIZIERE, Die Verantwortung des militärischen Führers, leicht gekürzter Vortrag an der Führungsakademie der Bundeswehr, in: Europäische Wehrkunde, 5/79, Verlag Europäische Wehrkunde, München 1979, S. 223.

<sup>189</sup>vgl. Bernhard MEURERS, Umfrage zum Thema: Gehorsam und seine Bewandnis, nicht veröffentlichte Führungsunterlage für den eigenen Gebrauch, Kaisersteinbruch, 1997, (siehe Anhang).

Lage wäre, die Gedankengänge des Führers zur Lösung einer militärischen Problemsituation hinreichend nachzuvollziehen.<sup>190</sup>

## 7.6 Gehorsam aus der Sicht von Soldaten

Offenkundig scheint das Gehorsamsverständnis in der Realität des Dienstbetriebes nicht immer ganz so umgesetzt zu werden, wie das die militärische Führung will. Während das, was die militärische Führung im Umgang mit Gehorsam sich vorstellt und will, aus den einschlägigen Führungsunterlagen und Dienstvorschriften herausgelesen werden kann, läßt sich hinsichtlich des Umganges mit Gehorsam in der Realität des Dienstbetriebes wenig aussagen bzw. belegen. Um einer Antwort auf die Frage, wie Soldaten zu Gehorsam überhaupt stehen, welche Erfahrungen sie damit machen und wie sie ihre Vorgesetzten im Umgang damit erleben, näher zu kommen, wurde ein repräsentativer Querschnitt eines in der Zeit vom 21.08.97 bis 25.09.97 zur Überwachung der Staatsgrenze im Burgenland eingesetzten Assistenzkommandos befragt.<sup>191</sup> Die Zusammensetzung der Befragten war zwar bezogen auf das gesamte österreichische Bundesheer nicht repräsentativ, jedoch eine zufällige, weshalb es zulässig erscheint, das Ergebnis der Umfrage als „Momentaufnahme“ gelten zu lassen.

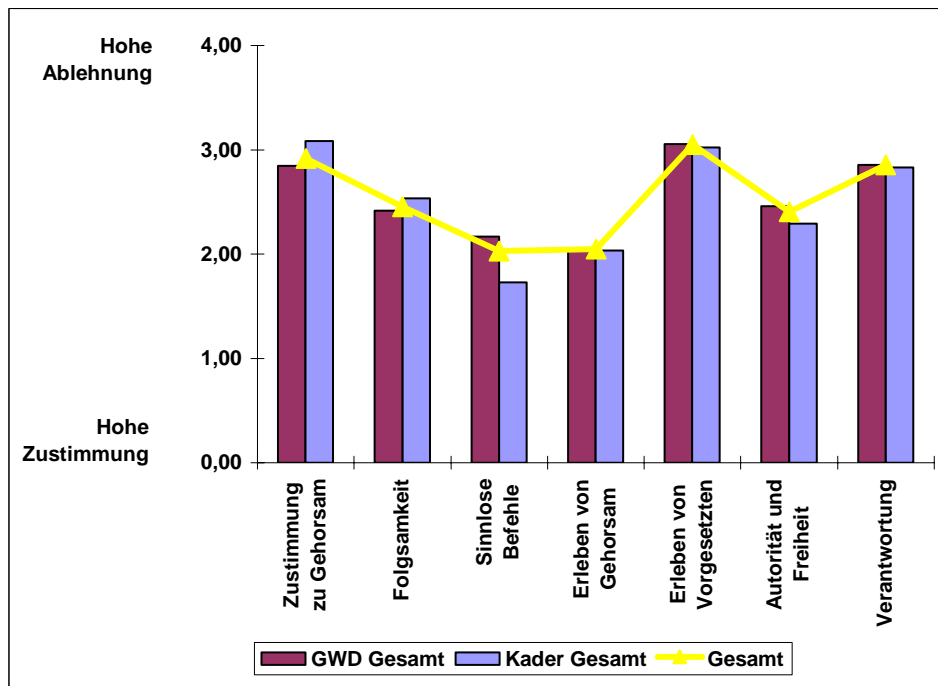


Abb. 15: Einstellung von Soldaten zu Gehorsam.

<sup>190</sup> vgl. Wolfgang ROYL, Zur erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion der Militärpädagogik, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 33.

<sup>191</sup> vgl. Bernhard MEURERS, Umfrage zum Thema: Gehorsam und seine Bewandnis, nicht veröffentlichte Führungsunterlage für den eigenen Gebrauch, Kaisersteinbruch, 1997, (siehe Anhang).

### **7.6.1 Zustimmung zu Gehorsam**

Demnach kann man generell sagen, daß Gehorsam, insbesondere, wenn es sich um die Erfüllung militärischer Aufgaben handelt, als gerechtfertigt betrachtet wird. Dabei ist sehr wohl die Bereitschaft erkennbar, diesen um der Sache willen zu leisten, aus innerer Einsicht zuzustimmen und diese sozusagen zum selbst gesetzten Gesetz zu machen. Ob sich der Kader, respektive solcher in Kommandantenfunktion, dem das Wissen um richtigen Umgang mit Gehorsam wohl zugesprochen werden kann, dessen immer bewußt ist, läßt sich nicht mit Sicherheit sagen. Gehorsam wird jedenfalls nicht als undemokratisch empfunden, sondern im Gegenteil, es wird dafür, wenn auch nicht gerade mit Begeisterung, der Verzicht auf persönliche Freiheiten in Kauf genommen.

Was die Bedingungslosigkeit von Gehorsam angeht, so herrscht hier eine ziemlich einhellige von weitgehender Zustimmung getragene Meinung vor, solange dabei die Menschenwürde nicht verletzt wird und die Einsicht vorherrscht, daß Gehorsam zur Erreichung gemeinsamer Ziele notwendig und das mit totaler Freiheit nicht möglich ist. Allerdings kann angenommen werden, daß Bedingungslosigkeit nicht als Normalfall akzeptiert wird.

Diese Einstellung zum Gehorsam ist, insbesondere was das Verhältnis zwischen Führer und Geführten angeht, eigentlich eine gute Voraussetzung für den Umgang damit. Seitens des Kadets scheint diese allerdings nicht gut genutzt zu werden.

### **7.6.2 Folgsamkeit**

Befehle werden zwar grundsätzlich befolgt, jedoch meist mit geringer Zustimmung. Dies nicht zuletzt deshalb, weil auf Gewinnen von Einsicht und innere Zustimmung seitens der Vorgesetzten eigentlich kein besonderer Wert gelegt wird. Offenkundig wird auch der Motivation kein besonderer Stellenwert eingeräumt. Daß sich gerade die Wehrpflichtigen wenig einbringen können, läßt eigentlich auf mangelnde Berücksichtigung deren Freiheitsraumes schließen. Dementsprechend gering ist auch die Rolle des Vertrauens, obwohl Wehrpflichtige noch am ehesten bereit sind, dieses ihren Vorgesetzten entgegenzubringen. Dabei scheint es sich aber wohl eher um den zunächst jeder Amtsautorität entgegengebrachten Vertrauensvorschuß zu handeln.

Folgsamkeit wird kaum aus innerer Zustimmung zur Sache entgegengebracht, sondern eher aus der Einsicht, daß Ordnung vonnöten ist und diese das verlangt. Hiermit wird die vorhin erwähnte gute Voraussetzung eines Führer-/Geführtenverhältnisses und die Chance, sich wirkliche Autorität zu erwerben, eigentlich verspielt.

Auch sinnlosen oder scheinbar sinnlosen Befehlen wird Folge geleistet, wenn das Vertrauen in den Vorgesetzten gegeben ist, obwohl diesen an sich weitgehende Ablehnung erteilt wird. Dabei läßt man diese nicht einfach über sich ergehen und befolgt ohnehin alle Befehle, sondern denkt sehr wohl darüber nach. Folgsamkeit, oder



besser ihre Begründung, liegt weit entfernt von innerer Zustimmung und wird wahrscheinlich nur deshalb erbracht, weil man den Kommandanten ein gewisses Grundvertrauen entgegenbringt oder diese schätzt. Worin sich Gehorsam begründet, kommt hier kaum zum Vorschein.

### **7.6.3 Erleben von Gehorsam**

Insgesamt wird nach der bisherigen Dienstzeit Gehorsam bei GWD<sup>192</sup> und Kader allerdings negativ erlebt. Motiviert fühlen sich, insbesondere das Kader der Altersgruppe über 30 Jahre, nicht sehr viele. Die eher geringe Zustimmung, die allgemein entgegengebracht wird, ist keine befriedigende Antwort auf die Ansprüche, die ein richtiger Umgang mit Gehorsam stellt. Daß trotzdem Gehorsamsleistung an sich wenig Probleme bereitet, ist verständlich, wenn man davon ausgeht, daß man im Grunde genommen einfach keine Anstände haben, die kurze Dienstzeit beim Militär hinter sich bringen bzw. der Kader womöglich Karriere machen will.

Bemerkenswert ist der offensichtlich feststellbare unterschiedliche Umgang mit dem Gehorsam bei Wehrpflichtigen und Kader. Was den einen eingeräumt wird, wird bei den anderen verweigert oder zumindest vernachlässigt. Von innerer Zustimmung kann also wiederum keine Rede sein und eine solche kann unter diesen Umständen auch nicht entstehen. Daß es sich beim Verhältnis von Führer zu Geführten, beim Verhältnis von Autorität und Freiheit vor allem beim Kader und nicht zuletzt beim pädagogischen Bezug um entsprechend große Defizite handeln muß, liegt klar auf der Hand.

Natürlich könnte man damit argumentieren, unterschiedlicher Umgang mit Gehorsam entspreche der situativen Reifegrad-Theorie, wie sie im Führungskonzept von HERSEY/BLANCHARD entwickelt wurde.<sup>193</sup> Nur geht es hierbei um einen Grad der Kooperation in einem Führungsstil, was mit dem Respektieren der Freiheit des anderen sowie mit der Begründung von Gehorsam an sich nicht viel zu tun hat.

---

<sup>192</sup> Anm.: GWD ist im österreichischen Bundesheer die Abkürzung für den Begriff „Gundwehrdiener“. Das österreichische Wehrsystem ist ein Milizsystem, d.h. erst im Einsatzfall wird das Heer durch Mobilmachung auf seine volle Stärke gebracht. Jeder Wehrpflichtige hat daher, so er keine Kaderfunktion bekleidet, einen ordentlichen Präsenzdienst in der Gesamtdauer von 8 Monaten zu leisten. Dieser ordentliche Präsenzdienst gliedert sich in einen Grundwehrdienst von 6 oder 7 Monaten und in Truppenübungen im Rahmen der Einsatzorganisation. Zweck des Grundwehrdienstes ist die Ausbildung für den Einsatz, die Erhaltung der Friedensorganisation, die Erhaltung der Verfügbarkeit präsenzter Verbände für sofortige Einsätze, die qualitative und zahlenmäßige Aufstellung der Einsatzverbände, das Gewinnen des Kadernachwuchses sowie die Aufrechterhaltung des Dienstbetriebes (vgl. BMLV, Sektion III, Hrsg., Soldat 98, „Leitfaden für den Grundwehrdienst“, austria media service, Graz 1997, S. 28 ff.).

<sup>193</sup> vgl. Johannes STEYRER, Theorien der Führung, in: Helmut KASPER, Wolfgang MAYRHOFER, Hrsg., Personalmanagement, Führung, Organisation, 2. Aufl., Überreuterverlag, Wien, 1996, S. 208 ff.

Obwohl Gehorsam im Großen und Ganzen keine Probleme bereitet, so handelt es sich doch kaum um den, wie er der militärischen Führung als gewollt zugeschrieben werden kann.

#### **7.6.4 Autorität und Freiheit**

Vorgesetzten wird insgesamt ein großes Fachwissen und Erfahrung zugesprochen. Offenkundig verhält sich aber der Kader im Einsatz, wie es der Assistenzeinsatz einer ist, untereinander und den Wehrpflichtigen gegenüber anders. Mit weitgehender Zustimmung bestätigen zumindest die Wehrpflichtigen im Außendienst ihren Vorgesetzten ein korrekteres, sachlicheres und verständnisvolleres Verhalten, in der Kaserne hingegen das vorwiegende Herauskehren des Dienstgrades. In gleichem Maß votieren im Innendienst eingesetzte GWD für das Gegenteil, während Kaderpersonal das völlig abstreitet. Das deutet darauf hin, daß das Kaderpersonal dort, wo einsatzmäßig zu führen ist, sich des Angewiesenseins auf die Geführten mehr als sonst bewußt wird. Für den Innendienst trifft dies insofern zu, als dieser eigentlich immer, also auch in der Kaserne, einsatzmäßig arbeitet und sich für diesen Kaserne und Einsatz hinsichtlich der Arbeitsweise nicht so sehr unterscheiden. Ob daraus der Schluß gezogen werden darf, daß im Einsatz der Umgang mit Gehorsam ein anderer wäre, kann hier nicht gesagt werden und müßte eigens untersucht werden. Offensichtlich ist aber, daß Autorität in der Einsatzsituation anders vorgelebt wird.

Allgemein wird das Verhalten der Autorität nicht gut bewertet. Vorgesetzte sind meistens kaum geneigt, die Geführten in ihrer Freiheit zu respektieren, ihnen zuzuhören, ihren Anliegen gegenüber Verständnis aufzubringen, ihnen das Gefühl zu geben, gebraucht zu werden und sie selbständig arbeiten zu lassen, wo das möglich ist. Dies alles trifft bei GWD im Außendienst mehr zu als woanders. Dem Kaderpersonal und dessen Autorität wird in dieser Hinsicht nur sehr wenig zugestimmt.

Autorität und Freiheit werden sohin nicht positiv erlebt, jedenfalls kaum in der Art, als daß Autorität die Freiheit des anderen erwartet oder darum weiß, daß sie ohne diese nicht auskommen kann. Letzteres wird zwar im Einsatz spürbar, im täglichen Ausbildungs- und Dienstbetrieb jedoch keineswegs. Wenn trotzdem Ge- und Verbote nicht negativ gesehen werden, hängt das lediglich damit zusammen, daß diese als von oben gegeben akzeptiert werden, kaum aber damit, daß diese von Vorgesetzten genügend einsichtig gemacht worden wären. Dementsprechend wird die Einschränkung von Freiheit in der Form auch nicht gesehen. Um sich wirkliche Autorität zu erwerben, dafür wird offensichtlich sehr wenig und von nur sehr wenigen etwas getan. Wahrscheinlich deshalb, weil man sich der Bedeutung der Freiheit viel zu wenig bewußt zu sein scheint.

#### **7.6.5 Verantwortung**

Die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und damit auch zu Freiwilligkeit, ist hingegen in hohem Maße vorhanden, wenn in der Aufgabe Sinn erkannt wird, wobei die Selbstverantwortlichkeit und die Verantwortung dem anderen gegenüber nicht minder eingestuft werden. Das erklärt unter anderem auch die eigentliche positive Einstellung zur Einschränkung persönlicher Freiheit. Auch in diesem Fall läßt sich wiederum der schon dargelegte Unterschied zur Einsatzsituation feststellen, indem man im Assistenzeinsatz in hohem Maß das Gefühl hat, Verantwortung zu tragen. Wo Autorität spürt, auf die Freiheit des anderen angewiesen zu sein, dort wird diese anscheinend auch eher Verantwortung an andere übertragen.

Insgesamt wird der Verantwortung weitgehend zugestimmt und man ist bereit, eine solche zu übernehmen. Deshalb werden wohl auch prinzipiell alle Befehle befolgt, wie schon oben erwähnt. Daß diese Bereitschaft und Einstellung jedoch kaum genützt wird, im Dienstbetrieb der Autorität zu ihrem Stellenwert zu verhelfen, kann wohl unter anderem auch mit der Annahme erklärt werden, daß Vorgesetzte darüber zu wenig wissen oder dies am Ende gar nicht wollen, weil der unkritische Mensch leichter zu führen ist als der kritische.

## **7.7 Resümee**

Zweifellos erscheint Gehorsam, gleichgültig ob Wehrpflichtiger oder Berufssoldat (Kader), im militärischen Dienstbetrieb gerechtfertigt. Man will allerdings in hohem Maße erteilten Befehlen und Aufträgen innere Zustimmung entgegenbringen können. Unter dieser Voraussetzung ist man bereit, dafür Einschränkungen persönlicher Freiheiten in Kauf zu nehmen. Insofern liegt, möglicherweise auch nur gefühlsmäßig, ein Gehorsamsverständnis vor, das Autorität und Freiheit nicht im Widerspruch sieht, sondern vielmehr die Bereitschaft zuläßt, Befehle auch als das „sich selbst gesetzte Gesetz“ zu akzeptieren.

Ebenso liegt offenbar das Bedürfnis nach Maßgabe und das Wissen um deren Notwendigkeit vor, wenn gemeinsame Ziele erreicht und das Zusammenleben im Militär funktionieren soll. Damit sind an und für sich die Voraussetzungen, welche Autorität braucht, um anerkannt zu werden und nicht bloß eine formale zu bleiben, in nicht geringem Ausmaß vorhanden.

Allerdings wird in der Realität nicht vorwiegend aus diesen Gründen Folgschaft geleistet, sondern vielmehr deshalb, weil man als Wehrpflichtiger daran interessiert ist, die kurze und absehbare Dienstzeit ohne Anstände hinter sich zu bringen, bzw. um der Notwendigkeit von Ordnung willen. Als Kader- und Berufssoldat wird man hingegen seine Laufbahn und sein Fortkommen in dieser nicht in Frage stellen wollen. Der Freiheit bzw. dem Freiheits- und Handlungsspielraum von Wehrpflichtigen scheint kein besonders hoher Stellenwert eingeräumt und an seiner Nutzung kein sonderlich

hohes Interesse entgegengebracht zu werden. Deshalb scheint auch kein besonders hoher Aufwand betrieben zu werden, Befehle, deren Zweck und Notwendigkeit, hinreichend einsichtig zu machen oder darüber zu informieren. Dementsprechend wird auch nur in sehr geringem Ausmaß Verantwortung übertragen, obwohl die Bereitschaft, eine solche zu übernehmen und das Bewußtsein, eine solche auch übernehmen zu können, sehr ausgeprägt sind. Vorgesetzten wird zwar grundsätzlich respektvolle und menschliche Behandlung bescheinigt, zu ihren Geführten, insbesondere, wenn es sich um Wehrpflichtige und solchen des Innendienstes handelt, gehen sie jedoch auf Distanz. Nach alledem ist es dann auch kaum verwunderlich, wenn Vorbildwirkung und Glaubwürdigkeit, und das sind immerhin wesentliche Voraussetzungen für Autorität, in hohem Maß abgesprochen werden, obwohl man an ihrem Können und Fachwissen kaum zweifelt. Folgsamkeit hat daher in den seltensten Fällen etwas mit innerer Zustimmung zu tun, was gleichermaßen bei Wehrpflichtigen und Kader, wenn auch in verschieden starker Ausprägung, zu beobachten ist.

Das wird nicht zuletzt darin seine Ursache haben, daß Wehrpflichtige und Kadersoldaten offenkundig im Umgang mit dem Gehorsam unterschiedlich behandelt werden, wofür der Rückbezug auf entsprechende Führungstheorien keine hinreichende Erklärung abgibt. Letztlich kann man nicht einerseits Soldaten mittels Allgemeiner Dienstvorschriften an der Landesverteidigung mitverantwortlich machen und ihnen andererseits keine Handlungsfreiheit zumuten wollen dort, wo der militärische Dienstbetrieb das zulassen würde. Die Chance der militärischen Autoritäten, sich echte Autorität zu erwerben, wird somit weitgehend vertan.

Die Realität des Dienstbetriebes im österreichischen Bundesheer ist also hinsichtlich des Umganges mit dem Gehorsam zweigeteilt. Während sie einerseits im Großen und Ganzen den Ansprüchen des Gehorsamsprinzips gerecht zu werden vermag, wird sie es eben in viel zu vielen Fällen nicht. Aufgrund von Befragungen und Berichten innerhalb des österreichischen Bundesheeres und vergleichbarer ausländischer Armeen läßt sich in diesem Zusammenhang folgern, daß

- je niedriger die Führungsebene und entfernter die Aufgabe von der Einsatzorientierung ist, desto häufiger sich diese Defizite feststellen lassen und
- je höher die Führungsebene und je näher die Aufgabe dem Einsatzerfordernis ist, das Handeln der militärischen Führer um so kooperativer ist und die Bedürfnisse des Einzelnen mit dem des Auftrages in Einklang zu bringen versucht.

Das läßt sich jedenfalls auch aus heeresinternen Umfragen bei den Wehrpflichtigen, die regelmäßig am Ende ihrer Dienstzeit durchgeführt werden, sowie aus Einsatzerfahrungen im In- und Ausland schließen, indem im Laufe der Dienstzeit ein eklatantes Abfallen der Motivation, des Sinnerkennens und des Vertrauens in die

militärische Führung festgestellt werden kann. Insofern kann man sagen, daß sich die Realität, was Befehl und Auftragstaktik anbelangt, zwar weitgehend mit dem, was die militärische Führung will und worin sich Gehorsam begründet, deckt, in eben viel zu vielen Fällen jedoch nicht.

## **8 Grundsätze im Umgang mit Gehorsam**

Die aus typischen militärischen Verhaltensweisen und Umgangsformen sowie aus einer Momentaufnahme, wie sie bezeichnet wurde, abgeleitete Darstellung des Gehorsamsverständnisses in der militärischen Realität kann freilich nicht den Anspruch auf Ausschließlichkeit und hinreichend verbindliche Aussage erheben. Dazu wären, wie schon gesagt, eingehendere Untersuchungen notwendig und auch andere Aspekte als ausschließlich pädagogische zu berücksichtigen, wozu hier der Raum fehlt und daher nicht darauf eingegangen werden kann.

Zweifellos gibt es sehr viele Kommandanten und wahrscheinlich sind es die meisten, die mit Gehorsam ausgezeichnet umzugehen verstehen. Zu viele aber tun oder können das nicht, obwohl in den letzten Jahren gerade in dieser Hinsicht im Rahmen der Kommandantenausbildung zahlreiche Anstrengungen unternommen wurden. Man kann also zurecht davon ausgehen, daß der Umgang mit militärischem Gehorsam und das Gehorsamsverständnis im militärischen Dienstbetrieb gegenüber dem, was sein soll, defizitär ist.

Damit kommt man zu der Frage, ob man Grundsätze formulieren kann, die dem militärischen Führer und Kommandanten solche Defizite vermeiden helfen können bzw. die geeignet sind, ihm entsprechende Hilfestellung für den richtigen Umgang zu geben.

Freilich kann auch dies hier insofern nicht hinreichend verbindlich expliziert werden, weil in dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen auf eine kritische Überprüfung verzichtet werden muß. Es soll wiederum genügen, ausgehend von der dargestellten Wirklichkeit und den bisher angestellten Überlegungen entsprechende Grundsätze zu finden und zu erklären. Diese können dann in weiterer Folge und außerhalb der hier angestellten Untersuchung zur Diskussion gestellt und der kritischen Prüfung unterzogen werden. Akzeptiert man und folgt dieser Vorgangsweise, ergeben sich zusammenfassend Grundsätze, wie sie im Folgenden angeführt werden und plausibel erscheinen.

### **8.1 Annehmen des Soldaten in seiner vollen Persönlichkeit**

Es genügt heute nicht, wenn nur davon die Rede ist, der Mensch müsse im Mittelpunkt stehen. Zu leicht kann dann seine Objekthaftigkeit in den Vordergrund gerückt werden und er somit der Willkür ausgesetzt werden. Vielmehr muß es militärischen

Kommandanten, wenn sie Gehorsam abverlangen wollen, darum gehen, ihre Soldaten in ihrer vollen Persönlichkeit anzunehmen und diesen den zu ihrer Weiterentwicklung notwendigen Freiheitsraum zu überlassen. Daß heißt keineswegs, daß ausschließlich den individuellen Bedürfnissen des Soldaten Rechnung getragen werden muß. Und das heißt schon gar nicht, daß er verwöhnt werden muß und von Härten frei zu halten ist. Vielmehr bedeutet das, ihm Hilfestellung zu geben, die eigenen Bedürfnisse aus innerer Zustimmung um der Sache willen hintanzustellen oder zu überwinden, um den militärischen Erfordernissen nachkommen zu können. Gerade weil diese es oft verlangen, Härten auf sich zu nehmen, Spannungen und hohe Belastungen bis an die Grenze der Leistungsfähigkeit zu ertragen, müssen diese abverlangt werden. Sie sind jedoch mit Maß und Ziel und immer so zu setzen, daß der Soldat diesen jeweils gewachsen ist und mit ihnen zurecht kommen kann. Das dabei angelegte Maß muß so beschaffen sein, daß es einsichtig wird und innere Zustimmung herausfordert werden kann, ohne die der Wille zum Kämpfen nicht erwirkt wird.

Dafür ist es notwendig, daß der militärische Führer und Kommandant sich mit den ihm anvertrauten Soldaten befaßt und versucht, ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten auf die Spur zu kommen, ihre individuellen Gegebenheiten zu ergründen und diese zu einem Ganzen zusammenzufügen. An jedem Einzelnen muß das Führen behutsames Begleiten und denkendes Mitwirken an dem sein, was im militärischen Zusammenleben abläuft. In Anlehnung an Friederich SCHLEIERMACHER läßt sich das alles auch als Behüten, als Gegenwirkung gegen äußere Einflüsse oder innere Neigungen, zu deren Bewältigung der Soldat noch nicht fähig ist, und als Unterstützung seiner individuellen bzw. sozialen Entwicklung verstehen. Behüten heißt in diesem Fall auch, darauf Rücksicht nehmen, wie die Geführten den militärischen Befehl verarbeiten können, den man erteilt.<sup>194</sup>

Daß hierzu Ge- und Verbote, Befehle und das Setzen von Zielen notwendig sind, die es zu befolgen gilt, steht außer Frage. Nur sind sie so zu setzen, daß sie auch befolgt werden können.

## **8.2 Bemühen um Motivation**

Gehorsamsleistung oder vielmehr ihr Gegenteil sind mit Sanktionen wie Lob und Tadel oder Lohn und Strafe belegt. Diese werden im österreichischen Bundesheer auch als erzieherische Maßnahmen bezeichnet und haben zweifelsohne ihre Berechtigung, wenn es darum geht, Gefahren abzuwenden, die Erfüllung des militärischen Auftrages sicherzustellen und die Regelung des Zusammenlebens nicht zu gefährden. Im Sinne einer Bedürfnis- und Motivbefriedigung sind sie ein Mittel der

---

<sup>194</sup> vgl. Andreas FLITNER, Konrad sprach die Frau Mama..., Über Erziehung und Nicht-Erziehung, Serie Piper, 7. Aufl., R. Piper GmbH&Co. KG, München, 1994, S. 81 ff.

Motivation, das Gehorsam aus innerer Zustimmung zuläßt, wenn ihre Sinnhaftigkeit nur einsichtig gemacht wird und diese aus Vernunft heraus akzeptiert werden können. Sie können allerdings, wenn sie ausschließlich und übertrieben angewendet werden, zur Annahme von Verhaltensweisen im Sinne der Konditionierungstheorien und zu Manipulation führen, was dann mit Gehorsam nichts mehr gemein hat. Insbesondere gilt das für Lohn und Strafe. Diese können einerseits den Wunsch nach Belohnung und andererseits die Angst vor der Strafe zur Triebfeder des Handelns werden lassen. Folgsamkeit erfolgt dann um des Lohnes willen oder der Vermeidung der Strafe wegen und nicht aus innerer Zustimmung oder der Sache wegen. Sanktionen, so notwendig sie manchmal sein mögen, sind daher im Umgang mit Gehorsam allein nicht ausreichend. Vielmehr muß dieser darüber hinaus immer wieder motiviert werden, insbesondere dann, wenn Dinge abverlangt werden müssen, die mit den jeweiligen Bedürfnissen der Individuen zunächst nicht in Einklang stehen und deren Notwendigkeit oder Sinn auch nicht gleich einsichtig sind.

Dies stellt an den militärischen Führer und Kommandanten keine geringen Anforderungen. Denn er muß zu allererst wiederum darum bemüht sein, die Bedürfnislage seiner Geführten zu erkennen oder zumindest einzuschätzen. Er muß sich in deren emotionale Lage einfühlen und darauf Rücksicht nehmen, wie der gegebene Befehl bei seinen Geführten ankommt und von diesen verarbeitet wird. Seine eigene emotionale Lage wird dabei keine unwesentliche Rolle spielen, beruht Motivation doch auf Gegenseitigkeit. Zu zeigen und spüren zu lassen, wie er selbst mit dem Auftrag umgeht, ist für die Geführten eine wesentliche Hilfestellung im Sinne von Motivation durch das eigene Vorbild. Nicht zuletzt gilt es, Befehle zu argumentieren, von ihrer Notwendigkeit zu überzeugen und sachlich die Konsequenzen aufzuzeigen, welche das Nichtbefolgen des Befehles nach sich zieht. Im Sinne der MASLOW'schen Theorie sollte dabei nicht nur auf die Mangelmotivation, das ist das Ansprechen der niederen Bedürfnisse in der Pyramide, sondern vor allem auf Wachstumsmotivation abgezielt werden, indem durch Zielsetzungen Bedürfnisse geweckt werden, die weiter oben angesiedelt sind, wie Bindungs-, Selbstwertbedürfnisse, kognitive oder ästhetische u.a.<sup>195</sup>

Letztendlich läßt sich Gehorsamsleistung dadurch motivieren, wenn dafür Sorge getragen wird, daß Gehorsam und seine Auswirkung positiv erlebt werden können, um in weiterer Folge selbst als Motivation zu dienen. Hierzu gehören allerdings auch Lob und Tadel, jedoch nicht im Sinne von Belohnung und Bestrafung.

Lob im Sinne von Anerkennung der Person dient vielmehr der Ermutigung derselben. Denn es zeigt die Fähigkeit und den Willen des Führers, das Verhalten des Geführten

---

<sup>195</sup> vgl. Abschnitt 3.2, Motivation.

wahrzunehmen, anzuerkennen, positiv aufzunehmen und den Geführten das auch spüren zu lassen. Lob ist ein Akt der Kommunikation, der persönlichen Bestätigung und Zuwendung. Es wird allerdings auf seine Wahrhaftigkeit abgeprüft und gilt nur, wenn der Lobende dem Gelobten etwas gilt.

Ähnlich verhält es sich mit dem Tadel. Auch er ist ein Akt der Kommunikation und setzt die Anerkennung des Tadelnden voraus. Er ist aber belastend, vor allem dann, wenn er permanent gesetzt wird und es unterlassen wird, Gehorsamsmängel differenziert zu benennen. Er hat aber mit Strafe insofern nichts zu tun, als er die Aufforderung und die Möglichkeit des Korrigierens enthält. Tadel darf deshalb nicht entmutigen, sondern muß den Weg zur Verbesserung weisen und in die Hilfe zum Bessermachen und zur Selbstkorrektur eingebettet sein. Tadel läßt Chancen offen und hat im Gegensatz zur Strafe keine Hoffnungslosigkeit in sich.

### **8.3 Beziehungsorientierte Kommunikation**

Wie schon erwähnt, haben Nachrichten oder Mitteilungen, so auch Befehle und Anordnungen, verschiedene Aspekte. Und zwar hinsichtlich dessen, der mitteilt, des Senders, und dessen, der die Mitteilung empfängt, des Empfängers. Kommunikation schließt hierbei nicht nur den verbalen, sondern auch den nonverbalen Bereich ein.

Erwarten nun militärische Führer und Kommandanten einen von innerer Zustimmung getragenen Gehorsam, dann werden sie beim Erteilen von Befehlen und Anordnungen das zu berücksichtigen haben. Besonders wird es darauf ankommen, die Gefühlslage der Befehlsempfänger einzuschätzen, um die richtige Beziehung zu diesen aufbauen zu können. Nur dann können sie dem Befehl das richtige Maß an Sachlichkeit, Selbstoffenbarung und Appell verleihen, damit er verstanden werden kann. Abgesehen davon, daß Herumbrüllen nur ungünstigste Auswirkungen haben kann, wird es allerdings auch nicht genügen, diesen ausschließlich sachlich weiterzugeben. Das im Militär übliche Befehlsritual, wonach Befehle lediglich kurz, knapp, klar, als solche gekennzeichnet und in einer relativ unbedingten Form gegeben werden, ist keineswegs dazu angetan, immer vernünftige Einsicht und innere Zustimmung herauszufordern. So notwendig die ritualisierte Form vor allem in Gefahr oder in extremer Belastung sein mag, so wirkt sie im Friedensbetrieb auf Dauer konditionierend und verhindert den oben gemeinten Gehorsam.

Auf innerer Zustimmung beruhender Gehorsam bedarf des Mitdenkens. „Der Soldat, der mitdenkt, engagiert sich persönlich mehr für den militärischen Dienst als jemand, der gedankenlos gehorcht.“<sup>196</sup> Wenn ein Soldat zur Erläuterung seines Verhaltens

---

<sup>196</sup> zit. Wolfgang ROYL, Zur erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion der Militärpädagogik, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 73.



seinem Kommandanten angibt, was er sich dabei gedacht hat, dann ist das im Rahmen der Gehorsamsleistung anzunehmen. Damit wird keineswegs das Prinzip von Befehl und Gehorsam durch kommunikativen Diskurs ersetzt. Denn Führer und Kommandant können immer noch die Vorschläge zu den ihnen geeigneten Zeiten anhören und allein darüber entscheiden, ohne daß dadurch die militärische Disziplin in Frage gestellt würde.

Kommunikation muß den „organischen Zusammenhang zwischen Befehl und der Seele des Gehorchenden schaffen, den Befehl den besten Antrieben der Seele nahebringen, ihn in deren Sprache übersetzen...“<sup>197</sup>. Militärische Führer müssen deshalb ihre Geführten ernst nehmen und deren Vorschlägen, Einwänden, Vorstellungen oder Wünschen Beachtung schenken. Nicht der Befehlston, sondern das Gespräch ist das beste Führungsmittel. Befehlen und Gehorsam einfordern müssen daher immer mit der Suche nach dem Gespräch, dem Eingehen auf den anderen und nicht zuletzt auch mit dem Appell an den Gehorsam verbunden werden.

#### **8.4 Gehorsam als Orientierung**

Wegen der Notwendigkeit, die militärische Funktionstüchtigkeit sicherzustellen, geht die militärische Befehlsstruktur davon aus, daß Mißbräuche in der Befehlsgebung und im Gehorsamsprinzip die seltene Ausnahme darstellen. Im Regelfall wissen die militärischen Führer, was sie im Rahmen der ihnen zugestandenen Autorität dürfen, und die Geführten wissen, was sie tun müssen. Beide folgen so gesehen Ge- und Verboten, durch die ihnen entsprechende Grenzen gesetzt sind. Grenzen schränken aber nicht nur ein, sondern geben auch Orientierung, wenn sie als gültig anerkannt sind.

Nachdem Führen ein pädagogischer Prozeß ist, der die Weiterentwicklung der Persönlichkeit des Individuums zum Ziel hat, stellen die hierzu gesetzten Maßgaben gleichzeitig die Markierungen dar, die dem Einzelnen der Orientierung dienen. Gehorsam kommt somit eine Orientierungsfunktion zu. Es gehört deshalb zur tieferen Pädagogik des Befehlens, dem Geführten aufzuzeigen, was wahre Freiheit ist und wie sehr Gehorsam helfen kann, seine eigenen ungeordneten Zustände dem Willen des Führers zu unterwerfen.

Militärischer Gehorsam bezieht sich nicht nur auf militärische Funktionalität, sondern auch auf den Geführten selbst. Indem er den Willen des militärischen Führers befolgt, werden seine ungeordneten Zustände, mit denen er angesichts des Auftrages oder anderer Umstände wegen zunächst selbst noch nicht fertig werden kann, abgeklärt und präzisiert. Militärische Reglements und Befehle, die diesem Zweck nicht

---

<sup>197</sup> zit. Wolfgang ROYL, ebenda, S. 63.

nachkommen, indem sie die psychische Organisation des Soldaten nicht zu ordnen vermögen, müssen kompensiert oder überhaupt hinterfragt werden.

Militärischem Gehorsam kommt allerdings nur unter der Voraussetzung Orientierungsfunktion zu, wenn der Soldat darauf vertrauen kann, daß die ihm gegebenen Befehle auch notwendig, sachbezogen und sinnvoll sind. Vor allem am Beginn seiner Laufbahn hat er vielen Fällen noch nicht den Überblick, dies selbst zu beurteilen. Dieses Vertrauen kann aber nur dann vorhanden sein und erworben werden, wenn sich der militärische Führer auf das einstellt, was nach der ihm übergeordneten Befehlslage sein soll und die entsprechenden Verhaltensnormen bei seinen Geführten glaubhaft zur Geltung bringen kann. Und hier ist es insbesondere das persönliche Beispiel, welches die Notwendigkeit von Befehlen auf die Geführten übertragen kann. So wie der Soldat seinem militärischen Führer vertraut, daß dieser seine Befehlsbefugnisse nicht mißbraucht, so muß dieser das gleiche Vertrauen seinen Vorgesetzten gegenüber aufbringen und das auch glaubhaft zeigen. Gehorsam als Orientierungsfunktion steht in engem Zusammenhang mit dem Vertrauen in den militärischen Führer und ist ohne dieses nicht denkbar.

Soll der militärische Führer und Kommandant im pädagogischen Prozeß des Führens seiner Bildungsfunktion gerecht werden, dann muß das Konsequenzen auf die Auswahl seiner Zielsetzungen haben, denen zu gehorchen er verlangt. Es geht dabei um die Reflexion dessen, was vom Geführten jeweils entsprechend seines Entwicklungszustandes abverlangt werden kann und muß bzw. was noch nicht eingefordert werden darf, weil das eine Überforderung darstellen würde, für die Gehorsam nicht gerechtfertigt wäre. Dies muß bei jedem einzelnen Geführten individuell beurteilt werden, denn wo der eine schon Folge leisten kann, kann es der andere beim besten Willen vielleicht noch nicht. Fordert man daher von einer ganzen Gruppe Gehorsam ein, so kann sich die verlangte Gehorsamsleistung nur nach dem schwächsten Glied ausrichten. Gehorsam muß hinsichtlich seiner Orientierungsfunktion individuell beurteilt und gehandhabt werden.

## **8.5 Herzensbildung**

Militärische Führer müssen sich schließlich des Menschenbildes, auf das ihr pädagogisches Handeln rückbezogen sein soll, bewußt sein. Sie müssen sich dahingehend prüfen, ob sich ihr Handeln noch in dem von diesem abgesteckten Rahmen bewegt. Die KANT'sche Frage, „Was ist der Mensch“, wird entscheidend, wenn es darum geht, mit Autorität und Freiheit richtig umzugehen und Gehorsam abzuverlangen. Wenn auch die Beantwortung der Frage dem einzelnen Kommandanten nicht gelingen wird, so enthebt das nicht davon, nach einer solchen ständig zu suchen und das eigene Handeln dementsprechend auszurichten. Dies verlangt auch, sich um das zu bemühen, was Autorität, die Freiheit erwartet und

braucht, ausmacht, nämlich Gerechtigkeit, Verlässlichkeit, Berechenbarkeit, Sachlichkeit, Maßgeblichkeit, Glaubwürdigkeit, Respekt und Achtung vor dem Menschen. Für den Autoritätsträger heißt das auch das Bemühen um Haltung und Vorbild, um Einfühlungsvermögen, eigene Zurücknahme im Interesse der Geführten, Demut, Bescheidenheit und nicht zuletzt so etwas wie soziale Liebe. Im ständigen Bewußtwerden eigener Fremdbestimmtheit und eigener Bedürfnisse, die ebenfalls oft erst mit dem Auftrag in Einklang zu bringen sind, wird Autorität kaum der Überheblichkeit anheimfallen können.

Es geht, wie es der Volksmund oft ausdrückt, um menschliche Herzenswärme, um Herzensbildung, die der militärische Führer ausstrahlen muß, wenn er den Ansprüchen des Gehorsams entsprechen will. Er wird erst dann verantwortlich handeln, wenn er sich aus eigenen freien Stücken für die Freiheit des anderen entscheidet. Erst dadurch kann er sich in dessen Gedanken- und Gefühlswelt versetzen, um sie mit ihm zu teilen. Mittels dieses Hineinversetzens in den anderen wird er fähig, seine Geführten ernst zu nehmen, auf ihre Vorstellungen einzugehen, ihnen zuzuhören und für sie Geduld aufzubringen. Und nur so wird seine Autorität berechenbar. Militärisches Können und der Wille zur Leistung allein sind zu wenig, wenn es an dieser Herzensbildung fehlt. Es kann schon sein, daß nicht alle Kommandanten dazu geeignet sind. Diesen wird aber letztlich die personale Autorität abgehen, weshalb sie zum Führen nicht eingesetzt werden dürfen.

Je höher der Dienstgrad, desto bescheidener sollten militärische Führer sein. Umso mehr sollten sie „über den Dingen stehen“ und andere Meinungen gelten lassen. Herzensbildung heißt, sich um die seelischen Grundbedürfnisse der Geführten kümmern, wie Zuneigung und Liebe, Sicherheit und Geborgenheit sowie Freiheit zum schöpferischen Tun oder Selbstachtung. Gehorsam darf sich nicht gegen die Geführten richten, sondern muß mit ihnen geleistet werden. Das wird nur dann möglich sein, wenn er in die Liebe zu den Geführten eingebettet ist. Herzensbildung und das Bemühen um diese sind der Weg dorthin. An sich ist das alles nichts Neues. Die Frage aber, warum dann so oft nicht danach gehandelt wird, verleiht dem Aktualität.<sup>198</sup>

## **9 Ausblick: Konsequenzen für die Führungsausbildung**

Wenn auch die vorhin abgeleiteten Grundsätze plausibel und überschaubar sind, so werden sie nur selten berücksichtigt und die defizitäre Situation in der militärischen Wirklichkeit bleibt bestehen. Die militärische Führung im österreichischen Bundesheer ist sich dieses Zustandes durchaus bewußt und hat in den letzten Jahren vor allem in der Unteroffiziers- und Offiziersausbildung einige Anstrengungen

---

<sup>198</sup> vgl. Gunter FREYTAG, Von Vor-Gesetzten und Führern, Gedanken zur Menschenführung in den Streitkräften, aus: Wehrausbildung 3/91, Verlag Offene Worte, Bonn, 1991, S. 140 ff.

hinsichtlich Verbesserung der Ausbildungsmethodik, des Führungsverhaltens und der Truppenpsychologie unternommen. Dennoch haben diese Maßnahmen nicht gegriffen und es gibt immer noch Ausfälligkeiten, Haltungs- und Charakterdefizite, Autoritäts- und Gehorsamsmißbrauch, Schikanen und Überforderungen, wie sich leicht aus Berichten entnehmen läßt. Warum das noch immer so ist, bedarf eingehender Untersuchungen. Eine der Ursachen dürfte nicht zuletzt darin liegen, daß wohl die militärischen Führer selbst in ihrer bisherigen Laufbahn keine entsprechenden Vorbilder gehabt haben und diese in den vorgesetzten Ebenen wohl auch nicht in der ausreichenden Zahl vorhanden sind, um entsprechende Orientierung und Haltung zu vermitteln.

Aus diesem Grunde hat die militärische Führung nach wie vor entsprechenden Handlungsbedarf, wenn sie ihr Gehorsamsverständnis umgesetzt wissen will. Es erscheint daher angebracht, zum Abschluß der vorliegenden Thematik über den Umgang mit Gehorsam einige Denkanstöße zu geben, die vielleicht als Ausgangsbasis entsprechender Lösungssuche geeignet sind.

## **9.1 Bildungsangebot**

Unterstellt man militärischen Führern nicht Unwillen oder ein nicht adäquates Menschenbild, sondern besten Willen, dann muß man wohl weitgehend Unvermögen im Umgang mit Gehorsam vermuten. Dies aber spricht für ein Bildungsdefizit, welches zwangsläufig entsprechende Argumentationsmängel in der Auseinandersetzung mit den Geführten nach sich ziehen muß und zu Unsicherheiten führt. Tatsächlich ist das Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot, insbesondere im Unteroffiziersbereich, vorwiegend berufs- und funktionsspezifisch ausgelegt und einseitig ausgerichtet. Hinsichtlich Allgemein- oder Persönlichkeitsbildung beispielsweise gibt es kaum verpflichtende Inhalte. Demgegenüber ist der Kader in vermehrtem Ausmaß mit jungen Männern konfrontiert, die mit zunehmendem Bildungsgrad ausgestattet sind, immer kritischer den militärischen Erfordernissen gegenüberstehen und diese Kritik am Kader festmachen.

Möglicherweise ist das diesbezügliche Bildungsproblem überhaupt das Kernproblem, das beseitigt werden muß. Entsprechende Bildungsangebote wären daher zu überlegen und innerhalb der Dienstzeit bzw. als dienstliche Obliegenheit zu implementieren. Diese hätten nicht zuletzt formale Bildungskomponenten zu implizieren, die entsprechende Haltungen zu vermitteln imstande wären.

So wird es sich sicher lohnen, wenn, wie es seit Implementierung der Theresianischen Militärakademie als Fachhochschule geschieht, angehende Offiziere ein pädagogisches Grundstudium absolvieren. Denn man kann durchaus davon ausgehen, daß Offiziere, die sich als Pädagogen qualifizieren, auf Dauer moderne Methoden,

partnerschaftliches Ethos und differenzierte Menschenkenntnis in die Ausbildungs- und Führungspraxis der Truppe einbringen werden, was sich nicht zuletzt auch auf Autorität und Gehorsam auswirken muß.

## **9.2 Charakter und Haltung im Anforderungsprofil**

Abgesehen davon, daß es auf keiner Ebene derzeit definierte Anforderungsprofile oder formulierte Schlüsselqualifikationen gibt, wurde in den letzten zwei Jahrzehnten auf Haltung und Einstellung nur mehr wenig Wert gelegt. Entsprechende Beurteilungen wurden ersatzlos abgeschafft.

In einer Gesellschaft, die von Wertewandel und Orientierungslosigkeit gekennzeichnet ist, muß das für die Auswahl von Führungskräften fatale Folgen haben und kann für die Förderung von Vorbildern kaum günstig sein. Wenn es daher immer wieder Verstöße und Mißbräuche im Umgang mit Autorität und Gehorsam gibt, dann scheint das zunächst nicht, zumindest für den pädagogisch Geschulten nicht, verwunderlich. Die bestqualifizierte Führungskraft kann den Ansprüchen von Gehorsam nicht gerecht werden, wenn es ihr an entsprechender Haltung und Einstellung fehlt. Es ist deshalb dringend ratsam, dementsprechende Anforderungsprofile für Führungskräfte auf allen Ebenen zu erstellen und auch einzufordern. In diesen Bereich fällt nicht zuletzt auch die Fähigkeit zur selbstkritischen Reflexion.

## **9.3 Methoden der Erwachsenenbildung**

Mehr als bisher sollte im österreichischen Bundesheer dem Geist und den Methoden der Erwachsenenbildung Raum verschafft und für die Aus- und Weiterbildung der Soldaten nutzbar gemacht werden. Damit ließe sich sowohl zwischen dem pädagogischen und militärischen Bereich, als auch zwischen österreichischem Bundesheer und dem allgemeinen Bildungssystem mehr Konkordanz erzielen. Daß das in der militärischen Ausbildung nicht überall möglich ist, liegt auf der Hand. Drill oder Formalausbildung lassen sich mit derartigen Methoden kaum verbessern. Sehr wohl aber lassen sich die Aus- und Weiterbildung militärischer Führungskräfte in Gesprächsmethodik, Rhetorik, Konfliktraining, Menschenführung und Teamfähigkeit optimieren. Allerdings gilt es als Voraussetzung, die bisweilen starken gegenseitigen Aversionen zwischen Erziehungswissenschaften und Militär abzubauen.<sup>199</sup>

## **9.4 Umfassendere geisteswissenschaftliche Orientierung**

Schließlich erscheint es Gebot, vor allem in der höheren Führungsausbildung der sozialwissenschaftlichen Kopflastigkeit Abhilfe zu verschaffen und daneben

---

<sup>199</sup> vgl. Franz PÖGGELER, Probleme der Ausbildung in demokratischen Armeen, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989, S. 98 ff.

geisteswissenschaftlichen Disziplinen wie Philosophie, Ethik u.a., aber auch der Theologie zu ihrem Recht zu verhelfen. Wie sonst sollten Menschenbilder und Gehorsam in ihren Begründungen reflektiert oder die Fähigkeit zur Sinnfindung erreicht werden? Wie sonst sollten sittliche Normen und moralische Gegebenheiten erklärt und an die Truppe weitergegeben werden können? Eine umfassendere geisteswissenschaftliche Orientierung ist letztlich die Voraussetzung dafür, daß die Armee über sich und ihre Menschen hinreichend nachdenken kann. Genau hier wird der Grundstein zu jener Haltung und Einstellung gelegt, die es zu vermitteln und argumentieren gilt.

## 10 Literaturverzeichnis

Allgemeine Dienstvorschriften für das Bundesheer (ADV), BGBl. Nr. 43 vom 09 01 1979, BMLV - Ausgabe 1994, 7610-010010-0079-ME1, BMLV R1720.

Arbeitsgemeinschaft 'Truppendienst', Menschenführung kritisch betrachtet, in: Truppendienst, Zeitschrift für Führung und Ausbildung im Bundesheer, 3/88, Herold Druck- und VerlagsgesmbH, Wien 1988.

BMLV, Sektion III (Hrsg.), Soldat 98, „Leitfaden für den Grundwehrdienst“, austriamedien service, Graz 1997.

Johann BERGER, Grundlagen der Wehrpädagogik, unveröffentlichte Lehrunterlage, Landesverteidigungsakademie, Wien, 1995.

Winfried BÖHM, Wörterbuch der Pädagogik, 14. Aufl., Alfred Kröner-Verlag, Stuttgart, 1994.

BROCKHAUS, Enzyklopädie, Band 19, Wiesbaden 1974.

Emil BRUN, Menschen führen im militärischen Alltag, Verlag Huber und Co., Frauenfeld, 1982.

Anton BURGHARDT, Einführung zur Militärsoziologie, Österreichische Gesellschaft zur Förderung der Landesverteidigung, Hrsg., BMLV/Heeresdruckerei R1610.

Wilhelm DILTHEY, Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems, 2. unbearbeitete Aufl., in: Wilhelm DILTHEY, Gesammelte Schriften, B.G. Teubner Verlagsgesellschaft m.b.H., Stuttgart, 1960.

Werner DORALT, Hrsg., Kodex des österreichischen Rechts, Wehrrecht, 3. Aufl., Orac-Verlag, Wien 1990.

DVBH, Dienstvorschrift für das Bundesheer, Militärische Begriffe (MiB), Erl. Zl. 32.027/517-5.10/91 BMLV R406, Wien, 1991, Pkt. 100.

Andreas FLITNER, Konrad sprach die Frau Mama..., Über Erziehung und Nicht-Erziehung, Serie Piper, 7. Aufl., R. Piper GmbH&Co. KG, München, 1994.

Andreas FLITNER, Friedenserziehung im Streit der Meinungen, aus: Andreas Flitner, Für das Leben- oder für die Schule?, o.A.

Friedrich Wilhelm FOERSTER, in: Wolfgang ROYL, Zur erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion der Militärpädagogik, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989.

Gunter FREYTAG, Von Vor-Gesetzten und Führern, Gedanken zur Menschenführung in den Streitkräften, aus: Wehrausbildung 3/91, Verlag Offene Worte, Bonn, 1991.

Ernst FRISE, Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: TRUPPENDIENST, Zeitschrift für Führung und Ausbildung im Bundesheer, Hrsg.: BMLV/Arbeitsgemeinschaft Truppendienst, Herold Druck- und Verlagsgesellschaft mbH, Ausgabe 6/93 und 6/96.

Grundsatzlerlaß Politische Bildung im Bundesheer, Staats- und Wehrpolitische Bildung, BMLV, Zl.: 3.140/04-03/80, Wien, Oktober 1980.

Günter HARTFIEL, Wörterbuch der Soziologie, 2. Aufl., Kröner, Stuttgart, 1976.

Paul HÄBERLIN, Handbüchlein der Philosophie, Schriften der Paul Häberlin Gesellschaft, Band VI, 7. Aufl., Schweizer Spiegel Verlag, Zürich, 1978.

Marian HEITGER, Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft, Skriptum zu Vorlesung und Konservatorium, WS 93/94, Teil I, WIEN, 1993.

HERDERS kleines Bildungsbuch, 2. Aufl., Herder, Freiburg, 1956.

Werner HERKNER, Psychologie, 2. Aufl., Springer Verlag, Wien, New York, 1992.

Heimo HOFMEISTER, Philosophisch denken, Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen, 1991.

Hermann JUNG/Heinz FLORIAN, Grundlagen der Militärpädagogik, Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 2, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1994.

Franz KERNIC, Die isolierte Armee, in: Franz Kernic, Udo Rumerskirch, Wolfgang Schneider, Die isolierte Armee, Kritische Bemerkungen zur Landesverteidigung, Signum-Verlag Ges.m.b.H.&Co.KG, WIEN, 1990.

Hans Helmut KIRST, 08/15, Gesamtausgabe der Trilogie, Lizenzausgabe für die Mitglieder des Deutschen Bücherbundes, Verlag Kurt Desch, GmbH, München, Wien, Basel, 1954, 1955.

Paul KLEIN, Zur Situation der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Forschung im militärischen Bereich, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989.

Josef KORNTHALER, Wehrpädagogik am Beispiel militärischer Führung von Verteidigungssoldaten im österreichischen Bundesheer, Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, 1994.



Gerhard KRÜGER, Das Problem der Autorität, in: Freiheit und Weltordnung, Aufsätze zur Philosophie der Geschichte, Verlag Karl Alber, Freiburg, München, 1958.

Rudolf LASSAHN, Zum Phänomen des Gehorsams, Anmerkungen zur anthropologischen Seite des Problems, in: Dietrich Benner, Hrsg., Aspekte und Probleme einer pädagogischen Handlungswissenschaft, Festschrift für Josef Derbolav zum 65. Geburtstag, 1. Aufl., Alois Henn Verlag, Kastellaun, 1977.

Rudolf LASSAHN, Einführung in die Pädagogik, 8. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1995.

Rudolf LASSAHN, Grundriß einer allgemeinen Pädagogik, 3. Aufl., Quelle&Meyer Verlag, Heidelberg, Wiesbaden, 1993.

Theodor LITT, Führen oder Wachsenlassen, 13. Ausg., Stuttgart 1967.

Ulrich de MAIZIERE, Die Verantwortung des militärischen Führers, leicht gekürzter Vortrag an der Führungsakademie der Bundeswehr, in: Europäische Wehrkunde, 5/79, Verlag Europäische Wehrkunde, München 1979.

Wolfgang MAYRHOFER, Motivation und Arbeitsverhalten, in: Helmut KASPER, Wolfgang MAYRHOFER, Hrsg., Personalmanagement, Führung, Organisation, 2. Aufl., Überreuterverlag, Wien, 1996.

Bernhard MEURERS, Der Begriff „Vertrauen“-Kurzbefragung zur Feststellung des Allgemeinverständnisses, nicht veröffentlichtes Unterrichtsbeispiel für den 14. Generalstabskurs an der Landesverteidigungsakademie, Wien, 1994.

Bernhard MEURERS, Umfrage zum Thema: Gehorsam und seine Bewandnis, nicht veröffentlichte Führungsunterlage für den eigenen Gebrauch, Kaisersteinbruch, 1997.

Oswald NEUBERGER., Organisation und Führung, Stuttgart, 1977.

NEUHOLD, HUMMER, SCHREUER, Österreichisches Handbuch des Völkerrechts, Band II, 2. Aufl. Manz Verlag, Wien, 1991.

N.N.: Theresianische Militärakademie, Lehrbehelf II/601/b1, WR. NEUSTADT, o.J.,

Dirk W. OETTIG, Motivation und Gefechtswert - Vom Verhalten des Soldaten im Kriege, 2. Aufl., Report-Verlag GmbH, Frankfurt a.M., Bonn, 1990.

PLATON, Apologie.

PLATON, Kriton.

Horst PLEINER und Karl PICHLKASTNER, Allgemeiner Stabsdienst, ein Beitrag zur Organisationskultur, Truppendiensttaschenbuch, Band 33, Reihe Ausbildung und

Führung, 2. erw. Aufl., Arbeitsgemeinschaft Truppendienst des BMLV, Wien (Hrsg), Verlag Herold Wien, 1996.

Franz PÖGGELER, Probleme der Ausbildung in demokratischen Armeen, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989.

Karl POPPER, Das Abgrenzungsproblem, in: David MILLER, Hrsg., Karl Popper Lesebuch, Ausgewählte Texte zu Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie, J.C.B. Mohr(Paul Siebeck), Tübingen, 1995.

Dieter PORTNER, Hans DRIFTMANN, Georg SCHULZ, Peter WULLICH, Grundlagen der Allgemeinen Wehrpädagogik, Walhalla u. Praetoria, Regensburg, 1977.

Karl RAHNER, Schriften zur Theologie, Band XV, Wissenschaft und christlicher Glaube, bearbeitet von Paul Imhof, SJ, Benzinger Verlag, Zürich; Einsiedeln, Köln, 1983.

Wolfgang ROYL, Zur erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion der Militärpädagogik, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989.

Alfred SCHIRLBAUER, 40 - Jahre - ein Leben für die Pädagogik, Laudatio für Marian Heitger, Festvortrag aus Anlaß des 70. Geburtstags von Marian Heitger, gehalten am 07 08 97 in Salzburg, Internationales Forschungszentrum für die Grundlagen der Wissenschaft, unveröffentlichtes Manuskript.

Heinrich SCHMIDT, Philosophisches Wörterbuch, Hrsg. Georg SCHISCHKOFF, 17. Aufl., Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 1965.

Heinrich SCHNEIDER, Militärische Verantwortung im Horizont friedensorientierter Sicherheitspolitik, in: Im Schnittpunkt, Festschrift zum 60. Geburtstag von General Karl Majcen, Generaltruppeninspektor des österreichischen Bundesheeres, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie 3/94, Wien 1994.

Friedemann SCHULZ von THUN, Miteinander reden 1, Störungen und Klärungen- Allgemeine Psychologie der Kommunikation, Rowohlt Taschenbuchverlag GmbH, Reinbeck bei Hamburg, 1995.

Johannes STEYRER, Theorien der Führung, in: Helmut KASPER, Wolfgang MAYRHOFER, Hrsg., Personalmanagement, Führung, Organisation, 2. Aufl., Überreuterverlag, Wien, 1996.

Edmund A. van TROTSENBURG, Einleitung, in: Wolfgang ROYL und Edmund A. van TROTSENBURG, Hrsg., Studien zur Verteidigungspädagogik, Militärwissenschaft und Sicherheitspolitik, Band 1 Militärpädagogik, Verlag Peter Lang GesmbH, Frankfurt am Main, 1989.

Josef URBAN, Das Normenproblem in der militärischen Erziehung, Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, September 1990.

Wehrgesetz, BMLV, Zl.: 3.140/04-03/80, Wien 1980.

Christian WERNER, Der Soldat und christliche Werte, in: Im Schnittpunkt, Festschrift zum 60. Geburtstag von General Karl Majcen, Generaltruppeninspektor des österreichischen Bundesheeres, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie 3/94, Wien 1994.

Kurt WUCHTERL, Lehrbuch der Philosophie, 4. überarb. Aufl., Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart, 1992.

Rolf WUNDERER, Wolfgang GRUNWALD, Führungslehre, Band 1, de Gruyter, Berlin, New York, 1980.

Philip G. ZIMBARDO, Psychologie, 5. Aufl., Siegfried HOPPE-GRAFF und Barbara KELLER, Hrsg., Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, 1992.

## **11 Curriculum Vitae**

### **Bernhard Joseph MEURERS**

---

---

#### **Persönliche Angaben**

Familienstand:           verheiratet  
Staatsangehörigkeit:   Doppelstaatsbürgerschaft Österr./BRD  
Alter:                     48 Jahre  
Geburtsort:             BONN/Rh, BRD  
Adresse:                 Südweg 3  
                              9061 KLAGENFURT-WÖLFNITZ  
Tel.:                     0463-40286

#### **Werdegang**

Ich wurde am 21. Mai 1949 in BONN am Rhein, BRD als erster von drei Brüdern geboren. Mein Vater, Univ.Prof. Dr. Joseph MEURERS war Professor für Astronomie an der Universität BONN und zuletzt Ordinarius für Astronomie an der Universität WIEN sowie Direktor der dortigen Sternwarte. Meine Mutter, Alice MEURERS, hatte Pharmazie studiert, übte jedoch ihren Beruf nicht mehr aus, sondern war Hausfrau. Beide Elternteile sind verstorben.

Von 1955 bis 1961 besuchte ich in BONN an der Klemens August-Schule 5 Klassen VS, anschließend bis zur einschließlich Quarta das Gymnasium Aloisiuskolleg in Bad GODESBERG. 1963 wurde mein Vater an die Universität WIEN berufen, übernahm das Ordinariat für Astronomie an der Universität WIEN und wurde Vorstand des dortigen astronomischen Instituts. Die Familie übersiedelte nach WIEN und erhielt die österreichische Staatsbürgerschaft verliehen. Von da an besuchte ich das SCHOTTENGYMNASIUM in WIEN, wo ich 1967 die Matura ablegte.

Nach der Matura absolvierte ich zunächst meinen Präsenzdienst und machte die EF-Ausbildung in ABSAM/Tirol, ZWÖLFAXING, GÖTZENDORF und GROSSMITTEL, welche aufgrund der politischen Krise in der damaligen CSSR und der damit verbundenen Verlängerung des Präsenzdienstes bis Anfang 1969 dauerte.

Ich studierte dann Latein und Griechisch an der Universität WIEN, entschloß mich jedoch Berufsoffizier zu werden und absolvierte von 1970 bis 1974 die Offiziersausbildung an der Theresianischen Militäarakademie.

Nach meiner Ausmusterung zum Leutnant wurde ich nach KLAGENFURT versetzt, wo ich meine Frau Margit kennenlernte, heiratete und wohnhaft wurde. Mit ihr habe ich eine Tochter und einen Sohn, die inzwischen beide studieren.

### **Verwendungen**

- 1975            Lehrgruppenoffizier am Vorbereitungssemester an der Theresianischen Militärakademie in WR. NEUSTADT.
- 1976 bis 1982   Zugskommandant und stellvertretender Kompaniekommandant einer Jagdpanzerkompanie in KLAGENFURT.
- 1982 bis 1989   Kompaniekommandant einer Jagdpanzerkompanie in KLAGENFURT.
- 1989 bis 1991   Mobilmachungsoffizier im Stab des Landwehrstammregiments 73, VILLACH und Kommandant des Stabsbataillons 7 (Miliz).
- 1991 bis 1996   Lehroffizier und stellvertretender Referatsleiter des Hauptreferates III (Stabsdienst, Führungs- und Organisationslehre) an der Lehrabteilung der Landesverteidigungsakademie in WIEN, mit Lehrverwendung im Rahmen der höheren Offiziersausbildung (Truppenkommandanten-, Stabs- und Generalstabsausbildung) sowie im Rahmen der Forschung im In- und Ausland.

Seit Ende 1996 Kommandant des Stabsregiments 7 in KLAGENFURT.

### **Ausbildung/Qualifikationen**

- 1981            Kompaniekommandantenkurs Theresianische Militärakademie WR. NEUSTADT.
- 1985            Stabsoffizierskurs Landesverteidigungsakademie, WIEN.
- 1990 – 1991    Truppenkommandantenkurs, Landesverteidigungsakademie WIEN.
- Ausbildung zum Informationsoffizier und Schulungsleiter für Rhetorikkurse.
- Chefredakteur der Truppenzeitung des Landwehrstammregiments 73.
- Mitwirkung an der Vorschriftenerstellung "Die Panzerabwehrkanonengruppe in festen Anlagen", Kursleiter für Ausbildungsgänge zum Kommandanten einer Panzerabwehrkanonengruppe für CENTURION und M 47.
- 1993 -. 1998   Studium der Pädagogik und Psychologie (Fächerkombination) an der Universität WIEN.

## 12 Stichwortverzeichnis

Akzeptanzproblem	8
Anerkennung der Person	116
Angelobung	85
Anspruch	
pädagogischer	4, 29
Anthropologie	49
Anwalt	41
Anwalt der Sache	38, 44, 92
Appellaspekt	43
Apriori	22, 23, 24, 25
Attribuierungstheorie	47
Auftrag	8, 9, 71, 84, 93, 104, 106, 107, 116, 120
Auftragstaktik	6, 77, 84, 93, 105, 107, 113
Ausbildung	8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 35, 49, 96, 102, 103, 105, 110, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130
Ausbildungsmethodik	121
Automatisation der Abläufe	84
Autonomie	70, 71, 75, 82
Autorität	1, 4, 5, 6, 10, 28, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 100, 101, 102, 103, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 122, 126
Träger der	74
Autorität und Gehorsam	52
Autoritätsträger	74, 90, 106, 120
Bedingungslosigkeit	106, 109
Bedürfnishierarchie	40
Befehl	1, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 33, 48, 52, 70, 83, 85, 105, 106, 113, 115, 116, 117, 118
Befehl und Gehorsam	1, 17, 18, 19, 20, 21, 106, 107, 118
Begründungsproblematik	4, 50, 51, 77
Bekleidungsappell	98
Berechenbarkeit	45, 48, 120
Bescheidenheit	120
Beziehungsaspekt	43

Bezug	
pädagogischer	4, 49
Bildung	14, 17, 29, 31, 37, 80, 82, 93, 94, 125
Bildungsproblem	23
Bindungslosigkeit	55
Charakter	6, 45, 65, 68, 69, 101, 103, 122
Demut	120
Didaktik	8, 13
Dienstbetrieb	6, 12, 18, 90, 99, 101, 111, 112, 113, 114
Dienstgradträger	96, 102
Disziplin	6, 13, 18, 26, 28, 57, 83, 84, 91, 103, 104, 118
Drill	82, 84, 103, 104, 122
Drillübungen	97
Educandus	10
Einfühlungsvermögen	120
Einheitlichkeit	6, 96, 97, 98, 99
Einsicht	20
Erkennen	20
Erwachsenenbildung	6, 122
Erziehen	1, 4, 5, 10, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 49, 80, 82, 87
Erzieher	32, 35, 37, 38
Erziehung	7, 10, 14, 15, 17, 18, 21, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 39, 42, 49, 78, 80, 82, 103, 105, 106, 115, 124, 128
Erziehungsalltag	8
Erziehungsbegriff	29
Erziehungsstil	37
Erziehungswirklichkeit	17, 21, 25, 78
Ethos	
partnerschaftliches	122
Exerzierdienst	84, 97, 104
Exerzieren	84, 103, 104
extrinsisch	41
Folgsamkeit	6, 102, 109, 113, 116

Freiheit	1, 4, 5, 6, 22, 31, 35, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 100, 101, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 118, 119, 120, 126
absolute	59
Freiheitsbegriff	
negativer	55
positiver	55
Freiheitsbewußtsein	54, 67, 68
Freiwilligkeit	48, 64, 65, 79, 89, 101, 102, 111
Fremdbestimmung	24, 50, 55, 73, 82, 89, 93, 101
Führen	1, 2, 4, 5, 10, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 47, 48, 49, 50, 53, 58, 67, 80, 82, 85, 86, 87, 107, 115, 118, 120, 126
Führer	1, 2, 4, 7, 8, 9, 25, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 67, 70, 76, 77, 79, 87, 92, 94, 96, 102, 107, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121
Führung	
dialogische	50
militärische	1, 2, 7, 9, 11, 12, 14, 19, 35, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 103, 106, 108, 113, 114, 120, 121
pädagogische	17, 49
Führungsausbildung	2, 6, 12, 120, 122
Führungslehre	27, 33, 128
Führungsposition	38
Führungsverhalten	9, 11, 33, 52
Militärisches	9
Gefecht	9, 10, 35, 83
Gefolgschaft	32, 77
Geführter	37, 50
Gehorsam	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 36, 38, 50, 51, 52, 53, 60, 68, 70, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126



christlicher	69
militärischer	12, 19, 77, 78, 82, 87
Gehorsamsleistung	97, 110, 115, 116, 118, 119
Gehorsamsprinzip	1, 10, 12, 15, 53, 118
Gehorsamsverständnis	1, 5, 12, 87, 90, 93, 94, 95, 96, 108, 112, 114, 121
Gerechtigkeit	45, 120
Gesamtverfassung	31, 32
der Organisation	33
des Menschen	31, 32, 33
Gesamtzusammenhang	33
Gesellschaft	7, 8, 9, 10, 13, 16, 26, 27, 30, 31, 32, 50, 54, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 79, 84, 101, 122, 124, 125
Gesetz	5, 55, 59, 64, 66, 79, 83, 85, 89, 90, 104, 105, 109, 112
Gewalt	5, 50, 54, 74, 75, 91, 92, 94
Glaubwürdigkeit	44, 113, 120
Haltung	6, 10, 19, 32, 33, 48, 50, 51, 52, 83, 84, 85, 92, 100, 103, 104, 120, 121, 122, 123
Haltungskomponente	34
Handlungsmotivation	39
Handlungsursachen	39
Herzensbildung	6, 119, 120
Idee des Guten	79
Instinkte	39
Interaktion	42, 47
Interaktionsbeziehung	28
intrinsisch	41
Kader	11, 104, 109, 110, 111, 112, 121
Kaderpersonal	111
Kausalität	53, 59, 62, 63, 66
Kausalitätsgesetz	66
Kausalitätsprinzip	58
Kommandanten	10, 34, 82, 96, 100, 101, 104, 107, 110, 114, 116, 117, 119, 120, 130
Kommando	105, 106
Kommunikation	4, 6, 32, 39, 42, 43, 44, 50, 51, 52, 78, 83, 84, 102, 116, 117, 118, 127

Komponente	
bildungstheoretische	78, 85
Verhaltens-	78
Konformität	52, 53
Liebe	
soziale	120
Lob	115, 116
Macht	33, 38, 50, 52, 70, 74, 79, 80, 81, 100, 107
Mangelmotivation	40, 116
Manipulation	41, 63, 116
Maskenball	98
Maßgeblichkeit	70, 89, 120
Maßgeblichkeit der Autorität	70
Menschenbild	1, 5, 8, 12, 14, 31, 32, 37, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 95, 121
Menschenführung	1, 9, 17, 29, 96, 102, 120, 122, 124, 125
Militärpädagogik	13, 14, 15, 85, 103, 108, 117, 122, 124, 125, 127, 128
Motivation	4, 6, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 48, 50, 52, 94, 102, 103, 109, 113, 115, 116, 126
Motive	17, 39, 60, 62, 81
Mündigkeit	18, 29, 33, 35, 82
Nomos	79, 83, 84, 89, 90, 91, 92
Normen	7, 9, 19, 26, 31, 33, 49, 65, 75, 76, 94, 123
Normenwandel	26
Ordnung	31, 51, 52, 66, 75, 79, 81, 97, 103, 109, 112
Organisation	
militärische	28
Orientierungsfunktion	118, 119
Pädagogik	
prinzipienwissenschaftliche	4, 20, 21
Paradoxon der Demokratie	11
Personalität	26, 27, 33, 35, 37, 118
Personwerdung	14, 30, 31, 33
Pflicht	5, 9, 71, 74, 88, 89, 91, 92, 94, 100
Pflichten	
allgemeine	90
Vorgesetzte	90

Praxis	
Pädagogische	18
Prinzip der Selbstverantwortlichkeit	99
Prinzip militärischen Gehorsams	7
Prinzip von „Befehl und Gehorsam	7
Prinzipien	10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 53, 69, 77, 93, 107
Rapport	6, 100, 101
ratio cognoscendi	64
ratio essendi	64
Rechtfertigung	1, 4, 13, 17, 18, 22, 25, 38, 46, 49, 81
Reifegrad-Theorie	110
Reifung	10, 33
Respekt	52, 53, 74, 94, 101, 102, 120
Rückbezug, anthropologischer	66
Rückgebundenheit, anthropologische	86
Sachaspekt	43
Sanktionen	8, 39, 81, 115
Seele	118
Selbstbestimmung	57, 82
Selbsterziehung	16
Selbstoffenbarungsaspekt	43
Spindordnung	99
Staatsautorität	71
Strafgewalt	75
Strafsanktion	98
subjektorientiert	30
Tadel	107, 115, 116, 117
Transzendentalphilosophie	21
Treuegelöbnis	5, 89, 90
Triebe	39, 62, 79, 84
Triebrückstellung	62
Triebverwerfung	62
Überzeugung	44, 48, 93, 102, 103
Umgangston	6, 101
Unfreiheit	5, 55, 56, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 75, 91, 94
Unfreiwilligkeit	64, 65
Uniform	6, 54, 96, 97, 98, 99
Uniformtragepflicht	98

Urteil	31, 87, 88, 89, 92, 93, 99, 101, 107
Urteilsbildung	92, 100, 103, 107
Urteilkraft	8, 49, 51, 90
Verantwortung	5, 6, 8, 17, 18, 19, 20, 25, 27, 33, 47, 49, 58, 60, 64, 65, 66, 72, 73, 84, 88, 89, 90, 91, 94, 97, 99, 107, 111, 112, 113, 126, 127
Verbote	111, 115
Verfassung	7, 8, 9, 11, 12, 19, 37, 39, 88, 90, 93, 94
Vergesellschaftung	74
Verhalten	26, 28, 33, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 67, 71, 81, 82, 103, 105, 111, 116, 126
Verhältnis	
von Führer und Geführten	44
zwischen Führer und Geführten	37, 49, 50
Verlässlichkeit	103, 120
Vernunft	22, 23, 25, 50, 59, 68, 78, 79, 82, 86, 88, 92, 93, 99, 101, 105, 115
Vernunftgesetz	80, 85
Verteidigungspädagogik	13, 14, 15, 85, 103, 108, 117, 122, 124, 125, 127, 128
Vertrauen	4, 10, 36, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 68, 84, 100, 102, 109, 119, 126
Vorbild	37, 44, 92, 116, 120
Wachstumsmotivation	40, 116
Waffen- und Exerzierdrill	83
Wahlfreiheit	62
Wahrnehmungsprozeß	42
Wehrerziehung	14
Wehrhaftigkeit	16
Wehrpädagogik	1, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 28, 35, 77, 124, 125, 127
Wehrpflicht	88, 89, 97
Weisung	34, 84, 106
Wertewandel	26
Wille	60, 61, 78, 80, 115, 120
Willensfreiheit	62
Willensvermögen	61
Wirklichkeit des Dienstbetriebes	96
Zögling	37, 38, 41
zoon politikon	30

Zurechenbarkeit

5, 64, 66

Zustimmung

6, 52, 53, 60, 66, 70, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82,  
83, 84, 85, 88, 89, 90, 93, 97, 99, 100, 102,  
103, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117